



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

El bullying: una aproximación al fenómeno del acoso escolar

**T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)**

Beatriz Rivas Valdés

Directora: Mtra. Antonia Rentería Rodríguez

Dictaminadores: Dr. Alfonso Agustín Valadez Ramírez

Mtra. María Esther Rodríguez de la Rosa



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 24/08/2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El presente trabajo está dedicado a una mujer cuyo consejo lo pongo en práctica en todo momento: “Nunca dejes de estudiar”. Dicha mujer fue mi abuela, amiga, guía y segunda madre.

Doy gracias de igual manera a todas aquellas personas que me ayudaron de una forma u otra a dar fin a este ciclo en mi vida, para dar comienzo a uno más. Sobre todo he de agradecer a Dios, a mi abuela, madre, padre y hermano. Así como a amigos que se han vuelto parte de mi familia.

Agradecimientos a la UNAM, DGAPA, PAPIME PROYECTO PE302812, por el apoyo proporcionado para la realización de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS GENERALES DEL <i>BULLYING</i> O ACOSO ESCOLAR	
1.1 Definición del <i>bullying</i>	3
1.2 Formas en que se manifiesta el <i>bullying</i>	7
1.3 Estadísticas de acoso escolar	11
1.4 Diferencia entre el <i>bullying</i> y la violencia escolar	16
1.4.1 Actitudes disruptivas	18
1.5 El acoso cibernético o <i>ciberbullying</i>	19
1.5.1 Características del <i>ciberbullying</i>	23
1.5.2 <i>Bullying</i> y <i>ciberbullying</i> : sus diferencias y similitudes	25
CAPÍTULO 2. PERFILES EN EL ACOSO ESCOLAR	
2.1 Causas del <i>bullying</i>	27
2.1.1 Causas del <i>ciberbullying</i>	31
2.2 Perfil del acosador o <i>bully</i> en situaciones de acoso escolar	31
2.2.1 Perfil del acosador en situaciones de <i>ciberbullying</i>	38
2.3 Perfil de la víctima de <i>bullying</i>	39
2.3.1 Perfil de la víctima en situaciones de ciber-acoso	44
2.4 Perfil de los testigos o espectadores de acoso escolar	45
2.5 Diferencias entre géneros	46
2.6 Indicadores de <i>bullying</i>	48
2.7 Consecuencias del acoso escolar	49
2.7.1 Consecuencias del <i>ciberbullying</i>	51
2.7.2 Reacción de los padres de familia y profesores	52

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

3.1 Generalidades de los programas de intervención	54
3.2 Clasificación de los programas de intervención de <i>bullying</i>	60
3.2.1 Programas de intervención	64
3.2.2 Recomendaciones generales	85
3.3 Intervención de la violencia escolar	86
3.3.1 Generalidades de los programas de intervención de la violencia escolar	90
3.3.2 Programas de intervención	92
3.4 Intervención del <i>ciberbullying</i>	95
CONCLUSIONES	98
Referencias	109

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente trabajo es elaborar un estudio teórico sobre el fenómeno conocido como *bullying* o acoso escolar. A través de este estudio se revisarán también objetivos más particulares como son la relevancia y gravedad de esta clase de acoso, sus diversos aspectos generales así como la importancia de su prevención.

El acoso escolar ha resultado ser un problema en todo el mundo, sus diferentes porcentajes de incidencia son alarmantes. En el caso de México, puede éste contarse como el país con el mayor índice en daños físicos causados por violencia entre alumnos (OECD, 2014).

Todo esto conduce primeramente a la definición del fenómeno, encontrándose que tal cambia de un autor a otro, pero aún conservando diferentes rasgos que permiten al lector tener una idea de la misma, así como de otras situaciones relacionadas al *bullying*, es decir, el ciberacoso –o *ciberbullying*- y la violencia escolar –que con frecuencia es vista como un sinónimo del primero. A pesar de dicha relación, cada uno cuenta con características que les permiten diferenciarse entre sí, en cuanto a definición se refiere. Por lo tanto, particularidades como las anteriores, así como estadísticas a nivel internacional y nacional, serán halladas en el primer capítulo de este trabajo.

Mientras tanto, el segundo hablará en general sobre las características tanto físicas, psicológicas e historial familiar que comparten los diferentes involucrados en situaciones de acoso tradicional y cibernético, es decir, el acosador, el acosado y el espectador. Otros aspectos a tratar en este capítulo son las causas y consecuencias de ambos fenómenos y aquellas señales que indican su manifestación en los estudiantes; también se explicarán las diferencias existentes entre los roles masculinos y femeninos, y por último se habla sobre la reacción que los padres de familia suelen manifestar cuando situaciones como estas se presentan. Por todo lo anterior este trabajo pretende reunir en un solo texto información que de otra manera se encontraría en diversas fuentes.

Entre tanto, en el tercer capítulo se abarcarán aspectos relativos a la intervención ante el ciberacoso y acoso tradicional, haciendo hincapié en el segundo, de tal forma que el lector se verá familiarizado con algunos de los tipos de programas desarrollados para intervenir en ambos casos así como la violencia escolar, y se encontrará con diversas recomendaciones generales que podrán ayudar al psicólogo en el tratamiento de dichos casos y la comunidad en general haciendo referencia a cómo intervenir en un episodio de violencia.

Para finalizar este trabajo, se expone una conclusión sobre el mismo en el que se hace un análisis sobre la información previamente descrita y se da una opinión sobre la misma.

1. PERSPECTIVAS GENERALES DEL *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR

1.1 Definición del bullying.

El presente capítulo hará referencia a diversas generalidades del acoso escolar, tales como sus estadísticas, sus diferencias con la violencia escolar, qué son las actitudes disruptivas así como el ciber-acoso, y por supuesto, la manera en que estas formas de violencia son definidas. Pero antes deberá decirse que la relevancia y justificación del estudio sobre el fenómeno del *bullying* radica en que éste se da en todo el mundo, cuyas consecuencias se dan en diferentes niveles y que pueden perdurar hasta la adultez. Por ejemplo, el informe *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* de *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2014)* muestra que México tiene el segundo lugar en intimidación o abuso verbal entre estudiantes, después de Brasil, siendo el porcentaje del primero igual a 29.5%; sin embargo, México posee el primer lugar con el 10.8% en daños físicos causados por violencia entre estudiantes; así también, comparte el segundo lugar con Portugal y España, referente a la posesión de drogas en la escuela, ocupando de nuevo el primer lugar Brasil en este mismo sentido con un porcentaje igual a 6.9 (p. 288). Cabe mencionar que los primeros dos índices son parte de las características del acoso escolar, mientras que el tercero es uno de los rasgos del perfil de los agresores, es decir que estos tres valores numéricos indican la seriedad de la incidencia del *bullying* en México.

El presente tema también es importante no sólo debido a las razones ya escritas, sino porque resulta de trascendencia el hecho de que la sociedad conozca los puntos diversos alrededor del acoso escolar de manera que la población pueda identificarlo, tratarlo y en especial prevenirlo.

Así pues, el fenómeno del *bullying*, que puede traducirse al español como acoso escolar, comenzó a ser objeto de estudio en Noruega en los años 70 (Mendoza González, 2011). De hecho, en Escandinavia se emplea la palabra *mobbing* para

referirse al acoso y amenazas entre escolares; este término tiene raíces de la palabra inglesa *mob*, con lo cual se hace referencia a un grupo de personas que asedian a otras (Olweus, 1993/1998). Por otro lado, la palabra *mobbing* también es empleada para referirse al acoso moral laboral.

Sin embargo, Olweus (1993/1998), señala que el término *mobbing* ha sido mal empleado, ya que con él se ha hecho referencia a escenarios en los que un solo individuo es quien hostiga o acosa, por lo que el autor menciona que debe tomarse en cuenta las situaciones en las que un individuo o grupo de personas hostiga a otro, cuando se pretende hablar sobre el acoso entre escolares. Es decir, que la agresión se puede llevar a cabo por una o varias personas, la cual suele ser dirigida a una sola, aunque también se puede ejercer sobre varios sujetos, y con mayor frecuencia se da dentro de la escuela que fuera de ella.

Para comenzar el presente capítulo, se mencionarán algunas de las definiciones que pueden llegar a ser encontradas en la literatura sobre *bullying*.

La primera de ellas, de acuerdo a García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo (2011), se dice lo siguiente: “La intimidación escolar, según el concepto de Cornell, consiste en el uso de la fuerza por parte de un alumno (agresor) para dañar o amenazar a otro (víctima), sin que esta última pueda defenderse (15) ...” (p.118).

Luego, Daza Navarrete (2007), lo define como:

... acoso ejercido sobre un compañero o compañera de aula, mediante un conjunto de acciones, incluido el daño físico, tendientes a amedrentar, extorsionar, excluir y debilitar a la víctima en circunstancias grupales, esto es, bajo la presencia de los pares como testigos. No se hace referencia aquí a la violencia escolar en la que hay un acto criminal mayor, sino a la configuración de una relación de victimización (Estévez, 2005), caracterizada por duración y reiteración auspiciada por la connivencia de otros pares. (p.51).

Mientras tanto, Cerezo (2009), escribe que *bullying* se define como "... una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual ..." (p. 384).

Por otra parte, se puede encontrar que el acoso entre escolares es "... una conducta dañina e intencional, realizada de forma repetida por una o más personas, y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse ..." (Olweus, 1993, citado en Cava, 2011: 183).

Y por último, Olweus (1993/1998), expone lo siguiente:

La situación de *acoso e intimidación* y la de su *víctima* queda definida en los siguientes términos: *Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos* (OLWEUS, 1986, y 1991). (p. 25).

Partiendo de las anteriores definiciones, se deben resaltar los siguientes aspectos:

- El fenómeno del *bullying* ocurre dentro de contextos sociales (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2003/2005), y tanto en niños como en niñas de cualquier clase social (Barri Vitero, 2006).
- Se suelen identificar tres papeles o roles principales: los acosadores, las víctimas (Rincón, 2011; Sullivan et al., 2003/2005) y los testigos (Rincón, 2011) o espectadores (Sullivan et al., 2003/2005).
- De acuerdo a Sullivan et al. (2003/2005) su punto crítico comienza en la adolescencia. En relación a esto, Barri Vitero (2006), explica que el acoso es con frecuencia más grave en esta etapa, debido a que "... se dan cambios en los niños que condicionan su visión del mundo ... Este proceso no se da en todos los niños a la vez, ni el entorno social de cada niño lo fomenta del mismo modo ..." (p. 66-67).

Así también, Elizalde Castillo (2010) menciona que entre las edades de 10 a 14 años se dan con mayor frecuencia conductas de *bullying*, por lo que la población más vulnerable a dicho fenómeno son los alumnos de las escuelas secundarias.

De hecho, estudios realizados por Olweus (1993/1998), mostraron que la agresión intimidatoria es mayor en los grados de educación primaria (que comprende los grados del 1° al 6°, correspondientes a las edades de 7 a 13 años, en Escandinavia), la cual desciende pronunciadamente conforme se avanza de grado escolar. Dicho decremento deja de ser tan pronunciado en los grados de educación secundaria (que son los grados de educación del 7° al 9°; cuyas edades de alumnos que los cursan van de los 13 a los 16 años).

También, pareció observarse que los alumnos varones de grados superiores tienden a hostigar a sus compañeros más jóvenes, lo cual se incrementa conforme se escala de nivel escolar. En el caso de las alumnas, lo anterior se invierte, de manera que su tendencia a hostigar disminuye conforme avanzan de grado en la escuela (Olweus, 1993/1998).

- Partiendo de lo dicho por Elizalde Castillo (2010), se ha observado que es más probable que este fenómeno se presente en lugares públicos debido a que los acosadores los reconocen como propios, por lo que los patios de la escuela, vistos como espacios públicos, es donde se producen la mayoría de los comportamientos de agresión (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003/2005), mientras que Barri Vitero (2006), llama puntos calientes a los sitios o lugares en las escuelas donde suele darse el *bullying* desapercibidamente, lugares tales como: el comedor, en el transporte escolar y, por supuesto, el patio.

Así, Rincón (2011), escribe que la intimidación se da en los espacios menos vigilados en la escuela, tales como los baños, los patios o los

corredores. Incluso, estudios de diversos países concuerdan en que la mayoría de los actos de intimidación se dan en el patio de la escuela.

- El acoso tiene lugar en un grupo el cual participa ya sea activamente o como espectador (Barri Vitero, 2006).
- En la agresión intimidatoria entre escolares se haya un desequilibrio psíquico o físico entre el agresor y la víctima, por lo que esta última presenta dificultades para defenderse (Olweus, 1993/1998). A esto debe agregarse que el acoso escolar, de acuerdo a Sanmartín Espluges (2006), se agrava cuando el individuo agredido se siente atemorizado, es decir, cuando se pasa del acoso a la intimidación, la cual es otro requisito, a parte de los más comunes (desequilibrio de poderes, reiteración y ocurrencia entre compañeros), para que se pueda hablar de *bullying*. Por lo que este fenómeno se diferencia de otros tipos de comportamiento debido a dicho desequilibrio de poder y también por ser un fenómeno que se hace ocultamente (Sullivan et al., 2003/2005).
- El acoso escolar tiene diversas formas y se presenta en todo el mundo (Elizalde Castillo, 2010), por lo que a continuación se procederá a detallar más sobre este punto.

1.2 Formas en que se manifiesta el bullying.

Con anterioridad se habló sobre las definiciones del fenómeno *bullying* y algunas de sus características, por lo que ahora conviene señalar las formas en las que se presenta.

En primer lugar, se encuentra que el acoso escolar tiene dos ejes: el horizontal y el vertical.

- El acoso horizontal se refiere al acoso niño-niño (Barri Vitero, 2006).

- El acoso vertical es aquel ejercido por los alumnos hacia los profesores; estos profesores agredidos, con frecuencia son jóvenes y con poca experiencia en su labor como profesores, quienes en ocasiones se quedan indefensos o aislados cuando sus colegas no prestan apoyo o comprensión ante su situación. “En estos casos existe el riesgo de que bajen aún más sus defensas, que perciban todo ello los alumnos y que encuentren el terreno allanado para someter a ese profesor. (Barri Vitero, 2006: 75).

Inclusive, durante los primeros días de clase, los alumnos prueban el grado de poder que tienen los profesores sobre los alumnos (Barri Vitero, 2006). Así, en el Reino Unido, Terry (1998, citado en Mendoza González, 2011), reportó que el 9.9% de los profesores de secundaria manifestó ser víctima de *bullying* por sus alumnos, a la vez que dichos profesores eran novatos; en la muestra no se notaron diferencias entre género.

Del mismo modo, también se ha estudiado el maltrato entre profesor-alumno, aunque tal investigación es poca. Ejemplo de este tipo de estudios es el realizado por Olweus (1993, citado en Mendoza González, 2011), quien observó que 2% de los alumnos que participaron reportaron dicha clase de maltrato. En adición, se ha encontrado que en ocasiones los alumnos maltratados por sus profesores, muestran conductas disruptivas, pasividad y desánimo.

Ahora bien, las formas de acoso o su tipología, de acuerdo a la “ ... Oficina del Defensor del Pueblo (2000 y 2007) ...” (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010: 157), son las siguientes:

- Acoso sexual
- Agresión verbal
- Exclusión social
- Agresión física directa: por ejemplo golpear (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

- Agresión física indirecta: por ejemplo, que se le dañe o robe algo a los demás (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

En relación al acoso escolar sexual, Sullivan et al. (2003/2005), lo explican como aquel que "... puede adquirir varias formas. Normalmente implica la coacción y las atenciones indeseadas, indecentes e impúdicas por parte de los chicos hacia las chicas; e incluye insinuaciones, gestos, comentarios o bromas obscenas o indecentes ..." (p. 15).

Por otra parte, tomando en cuenta la última definición de *bullying* antes mencionada, propuesta por Olweus (1993/1998), las acciones negativas llevadas a cabo por un individuo determinado intencionadamente, que causan daño a otro, pueden clasificarse de la siguiente forma, de acuerdo al mismo autor:

- a) Físicas: acciones tales como pellizcar, golpear, empujar (Olweus, 1993/1998).
- b) De palabra: por ejemplo, poner apodosos o dirigir amenazas a alguien (Olweus, 1993/1998).
- c) La exclusión o gestos obscenos, los cuales no implican el empleo de palabras o de contacto físico (Olweus, 1993/1998). Por ejemplo, que a un niño o niña no le sea permitido participar en diversas actividades escolares o lúdicas por parte de sus compañeros (Mendoza González, 2011). Dentro de esta categoría también se encuentran los rumores (Olweus, 1993/1998), la manipulación de relaciones sociales y ostracismo (Rincón, 2011).

Las agresiones físicas y de palabra se tratan de ataques dirigidos más abiertamente a la víctima, por lo que son clasificadas a la vez como acoso directo. Por otro lado, la exclusión y los gestos obscenos se clasifican como acoso indirecto (Olweus, 1993/1998). A lo anterior se debe agregar que la intimidación verbal y física son más fáciles de detectar y percibir, mientras que los rumores, rechazo y exclusión son menos detectables (Rincón, 2011). En efecto, las conductas de *bullying* por lo general no suelen ser castigadas, ya que en

ocasiones son confundidas por el profesorado por el juego común de los estudiantes (Mendoza González, 2011).

A decir verdad, las investigaciones parecieran revelar diferencias entre las chicas y los chicos al referirse al empleo de las diversas formas de violencia, como a continuación se explica.

Para empezar, Romera Félix, Del Rey Alamillo y Ortega Ruiz (2011), encontraron en uno de sus estudios que la violencia física y verbal es la más empleada en las situaciones de *bullying*. Luego, Sullivan et al. (2003/2005) explican que la violencia empleada por las mujeres es más sutil, ya que les sirve para sentir que forman parte de un grupo. De manera que la manipulación de relaciones, ostracismo, entre otros, son acciones que suelen ser más empleadas por las mujeres que por los hombres. En relación a esto, un estudio llevado a cabo en el 2002 (Rincón-Robichaud, 2002, pp. 69-78, citado en Rincón, 2011), reveló que las alumnas aparentan ser mejor adaptadas socialmente y menos agresivas aunque agreden discretamente.

En cambio, se ha observado que la violencia ejercida por los hombres es la física, para con ello demostrar que dominan y tiene poder (Sullivan et al., 2003/2005). Además, los hombres suelen recurrir tanto a la agresión directa como indirecta, pero la primera se conserva hasta que estos individuos se vuelven adultos (Rincón, 2011).

Esto último denota que las formas de violencia no sólo cambian de un género a otro, sino también en su frecuencia. Por ejemplo, de forma generalizada, Elizalde Castillo (2010) explica que conforme los individuos se vuelven mayores, las conductas de *bullying* disminuyen, mientras que Sullivan et al. (2003/2005) especifican que este fenómeno disminuye, por lo regular, entre los 12 y 18 años de edad. Según dichos autores, lo anterior posiblemente se deba a que, "... Al crecer, los adolescentes se vuelven más resistentes a la victimización y toleran cada vez menos la intimidación de los otros ..." (p. 9). También se debe agregar

que, aunque las agresiones físicas disminuyen, las no verbales y verbales aumentan (Sullivan et al., 2003/2005).

De modo similar, Rincón (2011) señala que la agresión directa disminuye conforme pasan los años, pero pareciera que la agresividad indirecta se incrementa. La causa posible de esto es la presión social de convivencia.

Por su parte, Mendoza González (2011) dice que las conductas negativas en la escuela pueden ser incrementadas por el mal comportamiento del profesor, por la dinámica de la clase y por determinadas presiones que reciben los alumnos por parte de sus iguales, como lo son involucrarse en un grupo de amigos o pandilla.

1.3 Estadísticas de acoso escolar.

Ya se ha visto que el acoso escolar o *bullying* tiene diversas formas, que el empleo de cada una es diferente de un género a otro y que su frecuencia cambia. Pero la pregunta ahora es ¿qué tan frecuente es este fenómeno?

Pues bien, como ahora se podrá observar, el *bullying* es un fenómeno mundial (Elizalde Castillo, 2010), que expresiones tales como “**Nosotros también lo sufrimos y aquí estamos**’ (Avilés Martínez, s.f.: párr. 26), denotan que en los grupos escolares siempre hay una víctima y que es inevitable.

Por ejemplo, en un artículo de Romera Félix et al. (2011), se muestran las siguientes estadísticas de prevalencia:

- Noruega: 15,4% (Olweus, 2001, citado en Romera Félix et al., 2011).
- Australia: 20% (Klicpera y Klicpera, 1996, citado en Romera Félix et al., 2011).
- Nicaragua: 35% de la muestra estudiada mostró estar implicada (Del Rey y Ortega, 2008, citado en Romera Félix et al., 2011).

- Reino Unido: 15,1% (Smith y Shu, 2000, citado en Romera Félix et al., 2011).
- Bélgica: 21,6% (Stevens y Van Oost, 1995, citado en Romera Félix et al., 2011).

En el caso de México, Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago (2011), explican haber encontrado que "... hasta 32% de niñas y niños, entre 6 y 9 años de edad, afirma estar expuesto a violencia en la escuela según datos de la Consulta Infantil y Juvenil de 2000,⁹ realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE) ..." (p. 221)

Así mismo, en un estudio se señala que siete de cada diez niños en México ha participado como testigo o víctima de *bullying* (Medina, 2008, Primera Encuesta Media Superior de exclusión, intolerancia y violencia, citado en Elizalde Castillo, 2010).

Mientras que Luis Reyes (2010), llevó a cabo un estudio con respecto a las revelaciones del *bullying*, empleando cuestionarios adaptados para tal propósito. El primero de ellos a mencionar es el desarrollado por Fuensanta Cerezo Ramírez en 2004 (citado en Luis Reyes, 2010) y cuyo rediseño se llevó a cabo en el año 2000, llevando por título "... *Test de Evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S, Forma –A Alumnos)* ..." (p. 135); el segundo instrumento fue el creado por Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz (2003, citado en Luis Reyes, 2010), que se titula "... *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* ..." (p. 134).

Dichos cuestionarios fueron dados a alumnos de una escuela primaria en Iztapalapa, D.F.; en total participaron 87 sujetos cuyas edades iban de los 9 a los 11 años y quienes pertenecían a los grupos de 4°, 5° y 6°. De acuerdo al instrumento de Cerezo (2001, citado en Luis Reyes, 2010), por ejemplo, se reveló que el acoso pareció ser más frecuente en los alumnos de 4° que en los de 6°, aunque en ambos casos casi diario ocurría este fenómeno; por otro lado, con el cuestionario de Fernández (2003, citado en Luis Reyes, 2010), se encontró que

arriba del 30% de los estudiantes, por grupo, mostró acoso contra sus compañeros.

Esa misma investigación permitió observar que, al comparar a los tres grupos con respecto a ser víctima de acoso, los estudiantes de 4° fueron aquellos quienes desde el inicio de dicho ciclo escolar fueron en mayor medida molestados; sin embargo, los grupos de 5° y 6° manifestaron menores indicios a este respecto que el grupo de 4°, aunque estos dos últimos expresaron pasar por esta situación desde el curso pasado. En este mismo sentido, las principales formas de acoso experimentadas por esas víctimas fueron la psicológica, la verbal y la física (Luis Reyes, 2010).

En cambio, al tratarse de los acosadores, en general estos correspondieron al mismo grado que las víctimas; pero al tratarse del grupo de los de 6° se encontró que el acosador pertenecía a un grupo distinto aunque del mismo grado (Luis Reyes, 2010).

De esta manera, algunas otras cifras que se pueden encontrar referentes al acoso escolar en México, son las halladas por Albores-Gallo et al. (2011). Estos autores llevaron a cabo un estudio en las delegaciones de Tlalpan e Iztapalapa, D.F., en 5 escuelas primaria de las cuales participaron un total de 1092 alumnos que se encontraban estudiando los grados de 2° a 6°. A los participantes se les dio a contestar el "... Test Bull-S ..." (p. 221), a partir del cual se encontró que del total de estos niños se halló implicado un 23.9% en el fenómeno del *bullying*, y de aquí se desprenden los siguientes porcentajes relacionados al rol que los alumnos ejercían: a) agresores= 12.27% (134 estudiantes); b) víctimas-agresores= 2.7% (30); c) víctimas= 8.97% (98 estudiantes); y d) controles= 76% (830).

Los mismos autores indican que la "... Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006 ..." (Albores-Gallo et al., 2011: 221), reveló que un 25% de los niños y niñas en México manifestó que en la escuela sufrió violencia, sin que con ello se especificara la manera en que ésta se dio.

Igualmente, Avilés-Dorantes, Zonana-Nacah y Anzaldo-Campos (2012), explican haber hecho una exploración para evaluar el *bullying* en una escuela secundaria pública en Tijuana, en el estado de Baja California. Gracias a su trabajo es posible observar la prevalencia de este fenómeno en dicha parte de México. Así pues se encontró que de los 321 estudiantes que participaron en la investigación, el 28% de ellos, es decir, 91 alumnos, presentaron este fenómeno, de tal manera que 17 de ellos fungieron como acosadores, mientras que 34 fueron identificados como víctimas y los otros 40 como víctimas agresores.

Así también, Figueroa Campos (2010), explica que el "... Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ..." (p. 15), observó que, entre otros varios aspectos, en México el acoso se da frecuentemente entre los hombres; la investigación que proporcionó este dato, se centró en el consumo de sustancias, la disciplina y la violencia, a partir de lo cual se hallaron similitudes a las encontradas en otros países como Argentina y Alemania, con respecto a la frecuencia y pauta de intimidación, intervenciones en peleas, lesiones físicas, etc.

Relacionado a todo lo anterior se debe decir que debido a la violencia padecida en la escuela, se suicidaron 190 adolescentes en la ciudad de México en el 2010 (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, citado en Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], s.f.).

Por último y de acuerdo a la senadora Mariana Gómez del Campo Gurza, las cifras encontradas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) concuerdan con la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos (OCDE), en cuanto a que México figura como el país que presenta mayor ocurrencia de acoso escolar, pues el IPN y la UNAM encontraron que aproximadamente 18.7 millones de estudiantes han padecido esta forma de violencia, de un total de 25 millones que asisten a educación básica (Partido Acción Nacional Senado, 2014).

Ya que se ha hablado de la prevalencia del acoso escolar en México se deben mencionar algunos de los porcentajes encontrados en otros países. Como primer

ejemplo se encuentra un estudio hecho en Maryland, que permitió observar que de 4,236 estudiantes de enseñanza media, 7.4% de ellos reportó haber intimidado, de los cuales más de la mitad dijeron también haber sido acosados. Por otra parte, 30.9% de los participantes fueron victimizados (Hayne et al., p. 10, citado en Sullivan et al., 2003/2005).

De igual forma, un organismo gubernamental canadiense realizó una encuesta con niños de cuatro a 11 años de edad; la encuesta reveló que "... 5% de los niños y 7% de las niñas han sido víctimas de intimidación, y que 14% de los niños y 9% de las niñas han intimidado a los demás. (Craig, De V. y Konarski, 1998, citado en Rincón, 2011: 26).

También, una encuesta hecha en Australia mostró que del total de participantes en el estudio, uno de cada seis estudiantes era acosado al menos una vez a la semana (Peterson y Rigby, 1999, p. 10, citado en Sullivan et al., 2003/2005).

Mientras tanto, Avilés Martínez (s.f.), dice que alrededor de 16 jóvenes mueren cada año en el Reino Unido por causas relacionadas con el acoso escolar.

En el caso de Cabezas, Pizarro y Jiménez (2007, citado en Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina & Vega, 2011), observaron que la situación de *bullying* se haya presente en un 19.1% entre sus participantes costarricenses. Por otro lado, Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008, citado en Paredes et al., 2011), encontraron que entre sus participantes colombianos había presencia del fenómeno en un 24.7%.

Ahora bien, un estudio realizado con 1239 estudiantes de entre 11 y 18 años de edad, quienes cursaban educación secundaria obligatoria (ESO) en centros de la Región de Murcia, España, se encontró que el porcentaje de alumnos implicados en el fenómeno fue igual a 19.5% (Cerezo & Méndez, 2012).

Asimismo, Romera Félix et al., (2011), mencionan que el fenómeno del *bullying* se da en todos los países, pero los más vulnerables son aquellos que muestran un menor nivel de desarrollo. Ahora bien, las mismas autoras encontraron en un

estudio que llevaron a cabo con 3.042 estudiantes procedentes de 46 escuelas primarias de Managua y su área metropolitana en Nicaragua, estudiantes que a su vez se encontraban entre los cursos de 4º, 5º y 6º, que en situaciones de *bullying* se encuentran directamente implicados uno de cada dos estudiantes nicaragüenses, lo que indica que este fenómeno está presente en porcentajes mayores en Nicaragua a comparación de otros países. Las autoras indican en sus conclusiones y discusión, que el hecho de que todas las formas de acoso escolar estudiadas por ellas se encuentren presentes en los estudiantes de primaria nicaragüenses, les hace pensar en la cercanía del constructo de este fenómeno entre los países Europeos y los pobres.

Para finalizar, uno de los estudios de Olweus (2003, p. 438, citado en Rincón, 2011), muestra que el 15% de los estudiantes de primaria y secundaria se hallaban en este fenómeno, cuyos porcentajes se asimilaban a los obtenidos en estudios de otros países, por ejemplo, España, Estados Unidos, Japón, entre otros.

1.4 Diferencia entre el bullying y la violencia escolar.

Para empezar este apartado, se dirá que Mendoza González (2011) explica en un estudio que el concepto de violencia escolar no es lo mismo que *bullying*, pues ambos cuentan con características específicas.

De manera que Sanmartín Espluges (2006) señala que "... la violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros ..." (p.22). Algunos tipos de violencia son:

- Violencia laboral: donde se puede dar el *mobbing* o acoso moral (Sanmartín Espluges, 2006).
- Violencia psicológica: con frecuencia son acciones verbales, actitudes u omisiones que dañan emocionalmente (Sanmartín Espluges, 2006).

- Negligencia: se da cuando a una persona no le son brindados los cuidados necesarios (Sanmartín Espluges, 2006).
- Violencia económica: se presenta cuando las propiedades o recursos económicos de alguien son utilizados sin autorización por otra persona (Sanmartín Espluges, 2006).
- Violencia escolar: Sanmartín Espluges (2006) la define como "... cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros. (p.27).

Las diferencias entre la violencia escolar y el *bullying* son:

a) la violencia entre escolares es ocasional, mientras que en el acoso escolar la violencia es reiterada (Sanmartín Espluges, 2006).

b) la violencia escolar puede ser dirigida entre alumnos, del alumno hacia el profesor, y del profesor hacia el alumno. Inclusive el daño puede ser dirigido a objetos tales como el material escolar (Sanmartín Espluges, 2006).

c) la primera puede convertirse en acoso escolar, lo cual es aún más grave que la violencia por sí sola (Sanmartín Espluges, 2006).

Para finalizar, se dirá que las principales víctimas de violencia son las mujeres, los niños y los adultos mayores.

En el caso de las mujeres, ellas pueden sufrir violencia tanto antes como después de formar su propia familia. De hecho, seis de cada diez víctimas de acoso escolar son mujeres. Mientras que al tratarse de los adultos mayores, de nuevo son a las mujeres quienes la gente las vuelve dependientes con frecuencia; ellas son maltratadas sexual y físicamente (Sanmartín Espluges, 2006).

1.4.1 Actitudes disruptivas.

En relación al apartado anterior, se debe recordar que con previamente se mencionó que aunque la investigación sobre el maltrato entre profesor-alumno es poca, Olweus (1993, citado en Mendoza González, 2011) encontró entre sus participantes en uno de sus diversos estudios, que cuando los estudiantes son maltratados por el profesorado, suelen mostrar conductas disruptivas.

Pues bien, Barri Vitero (2006), llama "... *actitudes disruptivas* a aquellas que hacen estallar conflictos en los centros docentes. Bajo este concepto se engloban todas aquellas conductas que los alumnos manifiestan y que afectan a la normal convivencia entre los miembros de la comunidad educativa ..." (p. 15).

Así, las causas que potencian las actitudes disruptivas son:

- La "... *normalización de lo habitual* ..." (Barri Vitero, 2006: 31):
 - Fenómeno con el cual se considera como normal todo lo que se produce habitualmente en la sociedad (Barri Vitero, 2006).
 - Gracias a ella muchas injusticias quedan impunes (Barri Vitero, 2006).
- Que los padres sobreprotejan a sus hijos, consintiendo su comportamiento (Barri Vitero, 2006).
- El rendimiento de los profesores (Barri Vitero, 2006).
- Que los padres tengan menos contacto con sus hijos (Barri Vitero, 2006).
- "... La tendencia, social y familiar, a consentir ciertas actitudes desadaptadas. (Barri Vitero, 2006: 31).
- La información que se recibe de los medios, tales como los videojuegos o el televisor, a partir de los cuales los niños más pequeños aprenden valores contrarios a los que la sociedad esperaría (Barri Vitero, 2006).

- La desvalorización social de los padres hacia los profesores (Barri Vitero, 2006).
- "... Los fenómenos asociados a nuevas problemáticas sociales, como el pandillismo y la pertenencia a bandas juveniles. (Barri Vitero, 2006: 32).

Ahora bien, las consecuencias de las actitudes disruptivas son las siguientes:

- Interrupciones en las clases, que reducen 33% de tiempo de clase (Barri Vitero, 2006).
- Que los alumnos se desmotiven (Barri Vitero, 2006)
- Que las expectativas, tanto de los alumnos como de sus familias de adquirir conocimiento para sus futuros estudios sean mermadas (Barri Vitero, 2006).
- El 72.6% de los profesores corren el riesgo de padecer alguna enfermedad mental no psicótica, como estrés o depresión, la cual no permita que ejerzan su profesión (Barri Vitero, 2006).

1.5 El acoso cibernético o cyberbullying.

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], se ha vuelto importante para los adolescentes para socializar entre ellos (Álvarez-García, Núñez Pérez, Álvarez Pérez, Dobarro González, Rodríguez Pérez & González-Castro, 2011). Sin embargo, las nuevas herramientas tecnológicas, además de ser un medio para interactuar socialmente, parecen influir para que el problema de acoso se agrave, siendo estos medios los mensajes SMS, el internet y los teléfonos móviles (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

De manera que el empleo de las TIC, en especial los teléfonos móviles y el internet, han tenido un mal uso, tal como amenazar e insultar a otro/a, a lo que se le ha denominado ciberacoso o *cyberbullying* (Álvarez-García et al., 2011).

Así pues, se observa que la intimidación tiene nuevas formas a partir del desarrollo de tecnologías (Rincón, 2011), por lo que el *bullying* se ha extendido con el uso de dichas herramientas (García-Maldonado et al., 2011).

El *ciberbullying*, también llamado *bullying* en línea, intimidación en línea, y *bullying* electrónico (García-Maldonado et al., 2011: 119), se está incrementando, pero por ser reciente, existen pocas investigaciones sobre él (Garaigordobil, 2011).

Por ejemplo, los resultados de estudios realizados en torno a este fenómeno muestran que, en general, aproximadamente entre el 20 y 30% de los estudiantes padece acciones violentas, mientras que el promedio general de implicación en el *ciberbullying* es de entre el 40 y 50% de los alumnos, aunque estos porcentajes varían de país en país (Garaigordobil, 2011).

Así, Martínez Aguilar (2013) menciona lo siguiente con respecto a la situación de México, sobre el acoso cibernético: "... Albores et al informó que un 3% de los alumnos de primarias oficiales detectó esta forma de acoso, sin embargo las cifras de prevalencia más elevadas se reportan en estudios con alumnos de secundaria y preparatoria¹⁹. (p. 8).

La misma autora realizó un estudio con el fin de calcular el acoso cibernético y el escolar, para lo cual aplicó el instrumento "... V.E.A (valoración escolar de acoso) ..." (Martínez Aguilar, 2013: 2), a estudiantes de 2 escuelas secundarias; las edades de los alumnos iban de los 12 a los 18 años y entre ellos se hallaban hombres y mujeres, siendo el número de participantes igual a 829. Como resultado de su investigación, Martínez Aguilar (2013) descubrió que las mujeres eran quienes menos se involucraban en esta clase de acoso, a comparación de los hombres; y que el acoso telefónico y el cibernético, en conjunto, ocurrieron con una frecuencia igual a la de 22.2% (p.2).

Particularmente, Avendaño Coronel (2012) explica que México fue uno de los países en mostrar un alto porcentaje de acoso vía telefonía móvil; este análisis se

hizo entre Venezuela, Chile, Argentina, Colombia, Brasil y, por supuesto, México, siendo el porcentaje de este último igual a 14.7% (p. 58).

De hecho, Luis Reyes (2010) dice que existen diversas páginas en internet, las cuales hacen posible el acoso por este medio, gracias a la publicación de datos, comentarios y contenido en general que afectan a una persona en particular, es decir, a una víctima; uno de esos sitios en México es el llamado "... La Jaula ..." (p. 107), en donde estudiantes de diferentes grados, hasta universitarios, pueden realizar actividades como las mencionadas.

Por otro lado, se han encontrado algunas otras cifras importantes en torno a la misma problemática en España.

Por ejemplo, García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) escriben que a partir de una muestra de 180 estudiantes de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria [ESO], que se encontraban en los grados 1° y 2°, se observó que el porcentaje de involucrados en dicho fenómeno fue de 43.2%. Inclusive "... un 8.5% de los estudiantes ha sido acosado durante más de un año ..." (p. 161).

Por otra parte, una investigación hecha por García Rojas y Jiménez Vázquez (2010), permitió observar que la edad en la que se detectó un mayor porcentaje de ciber-acoso fue en la de 13 años. Los autores discuten que este resultado no coincide con el de otras investigaciones, tal vez a causa del tamaño de la muestra, que fue pequeña.

Como anteriormente se dijo, esta situación ha ido incrementándose; entre sus causas se encuentran las siguientes: a) a que el acosador se sienta impune; b) Que tecnologías tales como el móvil o el internet se encuentren disponibles; c) el uso cotidiano de los ciberespacios (pues los jóvenes emplean con mayor frecuencia las TIC, ya sea para relacionarse socialmente, divertirse o buscar información) (Garaigordobil, 2011).

Ahora bien, ya se han explicado algunas generalidades del *ciberbullying*, por lo que se debe mencionar la forma en que éste es definido.

En primer lugar, se tiene que

... Belsey (2005) conceptúa el CB como el uso vejatorio de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales, y/o el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otra persona. (Garaigordobil, 2011: 235).

Mientras tanto, el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009, citado en Garaigordobil, 2011), lo define como aquellas conductas de acoso entre niños, mas no de los adultos hacia los niños; algunas de esas conductas son vejaciones, chantajes e insultos, las cuales se dan a través de medios electrónicos. Este fenómeno implica la difamación de información por vías tales como redes sociales, mensajes a través del teléfono móvil, o el correo electrónico (Garaigordobil, 2011).

Por otra lado, Álvarez-García et al. (2011), señalan que la definición del *ciberbullying* generalmente se refiere a "... un daño ocasionado a través de algún medio electrónico ..." (p. 221), y se realiza en paralelo a la del *bullying* tradicional, por lo que dichos autores prefieren emplear "... la expresión genérica *Violencia a través de las TIC*, en lugar del término más específico de *ciberbullying* ..." (p. 221), la cual definen como las conductas que se realizan a través de internet y teléfonos móviles, en general las TIC, tales conductas perjudican o dañan y son intencionadas.

Estos mismos autores mencionan las particularidades de la violencia a través de las TIC, que son: a) el anonimato del agresor. b) La conducta del agresor no es castigada, ya que los profesores y padres no ven esto, lo cual limita tanto la ayuda que se debería dar como también el control de este tipo de situaciones. c) El agresor no ve las consecuencias de su conducta. d) Se extrapolan las conductas violentas. e) Es más frecuente que el acoso sexual o las amenazas con armas. f)

Es menos frecuente en comparación con la agresión verbal y la exclusión social (Álvarez-García et al., 2011).

1.5.1 Características del ciberbullying.

Hasta este punto se ha hablado un poco sobre lo que es el *ciberbullying* así como de su prevalencia, por lo que ahora se hablará sobre sus características.

En primer lugar, se tiene que Aftab (2010, citado en Garaigordobil, 2010) puntualiza lo siguiente:

- El *ciberbullying* se da entre individuos menores de edad.
- Cuando un adulto se encuentra con un menor para explotarlo sexualmente o abusar de él, se trata de *grooming*. Diferencia de la que se habló anteriormente en la definición hecha por el INTECO (2009, citado en Garaigordobil, 2011).
- Con frecuencia la víctima y el agresor son compañeros de escuela.
- Se distinguen dos tipos de *ciberbullying*:
 - Directo: se da cuando el agresor envía por sí mismo mensajes al acosado.
 - Indirecto o por delegación: el acosador involucra a otra persona (que puede tener o no conocimiento de su colaboración), quien puede ser un adulto para acosar a un individuo cibernéticamente.

Otra de sus características es que multiplica los efectos de la victimización debido a la cantidad de espectadores que tiene y por su reiteración. También cabe decir que da más oportunidad a que tanto los espectadores como los agresores muestren poca empatía ante los efectos del acoso sobre la víctima (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

Inclusive, un estudio realizado por Avilés Martínez (2009), con 730 alumnos entre chicas y chicos de ocho centros educativos de Galicia, Castilla y León, mostró que el ciberacoso parece configurarse "... como una forma de maltrato con

rasgos indirectos ...” (p. 92). Tales rasgos son la distancia con la que se llevan a cabo los ataques, y el anonimato.

Además de estas características, los resultados de la investigación relativos al ciberacoso, muestran que conforme un individuo se involucre más en el empleo de las TIC, corre mayor riesgo de volverse agresor o víctima. De igual forma, se ha observado que los efectos del fenómeno son percibidos como de mayor gravedad por las víctimas, a comparación de los efectos de otro tipo de violencia (Garaigordobil, 2011).

Asimismo, Rincón (2011) menciona que la ciberintimidación de la oportunidad a los individuos no sólo del anonimato, como ya se ha visto, sino también de vengarse con más facilidad.

A lo anterior se debe agregar que este fenómeno se da a partir de diversos medios, entre los cuales se encuentran el Internet, los videojuegos en línea y los teléfonos móviles. De acuerdo a Garaigordobil (2011), estos medios son los que los individuos tienden a emplear en el ciberacoso.

Esto último se asemeja a lo encontrado por García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) en un estudio realizado con 180 estudiantes de dos centros de ESO. Ellos encontraron que el internet es el medio por el cual suelen acosar dichos estudiantes, mostrando éste un porcentaje mayor al uso del teléfono móvil, aunque también se halló que los estudiantes expresaron que el *Tuenti* y el *Facebook* son otras vías a través de las que se acosa.

Así pues, algunos ejemplos de ciberacoso son los siguientes:

- Subir a internet información o imágenes que perjudiquen al acosado (Garaigordobil, 2011).
- Acechar al victimizado en los sitios web que frecuenta, así como enviar amenazas a su correo electrónico (Garaigordobil, 2011).
- Publicar el correo electrónico de la víctima, lo cual promueva que sea molestado por otros (Garaigordobil, 2011).

- Crear un espacio donde se publique información de la víctima (Garaigodobil, 2011).
- Provocar una reacción violenta en la víctima que provoque su exclusión de algún sitio web (Garaigodobil, 2011).
- Apoderarse de la contraseña del correo electrónico de la víctima y leer sus mensajes o enviar mensajes instigadores a los contactos de la víctima (Garaigodobil, 2011).

1.5.2 Bullying y ciberbullying: sus diferencias y similitudes.

Anteriormente se dijo que el *bullying* se ha extendido con el uso de las herramientas tecnológicas (García-Maldonado et al, 2011). Por lo que García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) indican que el ciberacoso es considerado una nueva modalidad de *bullying* debido a que también cuenta con tres tipos de implicados (víctima, agresor y espectador) y por sus características. Se debe agregar que en el caso del *ciberbullying* los involucrados son nombrados de la siguiente manera: a) ciberagresor (alumno que acosa, intimida o amenaza); b) y cibervíctima (García-Maldonado et al., 2011). También se encuentra otro tipo de involucrado que son los alumnos víctimas-agresores (García-Maldonado et al., 2011).

En relación a lo anterior, García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) realizaron una investigación con el fin principal de conocer el significado del *ciberbullying* en la educación secundaria de Huelva, España, por lo que analizaron la relación del ciber-acoso y las variables edad y sexo, así como también la relación entre el *ciberbullying* y *bullying*. Los participantes en dicha investigación fueron 180 estudiantes de dos centros de ESO, quienes se encontraban en el 1° y 2°. Como resultado, la relación que se observó entre el *ciberbullying* y *bullying* tradicional es que tanto los agresores como las víctimas del acoso tradicional siguen ejerciendo su mismo rol cuando se trata de ciber-acoso.

A decir verdad, los mismos autores, notaron que la mayoría de las veces, los agresores y las víctimas de este fenómeno suelen pertenecer a la misma clase, y las víctimas son agredidas principalmente a través del teléfono móvil en vez de internet, lo cual se invierte cuando el individuo desconoce a quien le agrede o su acosador no es parte de su grupo (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

Ahora bien, las diferencias encontradas entre estos dos fenómenos son las que a continuación se mencionan:

- El *bullying* se lleva cara a cara (García-Maldonado et al., 2011).
- Las víctimas del *bullying* pueden encontrar refugio en sus casas (García-Maldonado et al., 2011).
- En el ciber-acoso el agresor puede ser anónimo. De hecho, las herramientas tecnológicas le permiten en cierto grado ser omnipresente (García-Maldonado et al., 2011).
- En el *ciberbullying* se da con mayor facilidad que actúen ambos roles (García-Maldonado et al., 2011).
- A partir de las herramientas tecnológicas, la cantidad de atención por parte de los espectadores es amplia, por lo que tiene un mayor impacto en las cibervíctimas (García-Maldonado et al., 2011).

2. PERFILES EN EL ACOSO ESCOLAR

2.1 Causas del bullying.

Para comenzar este capítulo se dirá que en la literatura se encuentran diferentes clasificaciones de los implicados en las situaciones de acoso escolar. Algunos autores ponen un mayor énfasis a los agresores, las víctimas y los testigos o espectadores, así como a sus subtipos (por ejemplo, Sullivan et al., 2003/2005). La siguiente cita, muestra la forma en que Ireland y Power (2004, citados en Mendoza González, 2011), definen brevemente algunos de los perfiles; del tal modo que:

... definen a la víctima escolar como aquellos estudiantes que únicamente expresan recibir conductas agresivas de otros; al agresor escolar como aquellos que únicamente ejercen conductas de agresión hacia otros; a la víctima/agresor como los que reportan conductas indicativas de acosar a otros y de ser acosados por otros, y finalmente, definen a los “no involucrados” como estudiantes que no participan ni como víctimas, ni como agresores. (p. 59-60).

Sin embargo, para tener una mejor comprensión de dichos perfiles, se empezará por explicar los diversos factores que intervienen en la aparición del *bullying*. Estos factores de riesgo o causas del acoso escolar son varias, y se hablará de ellas a partir de sus tipos:

- **Culturales y sociales:** en esta categoría se encuentran los “... Altos umbrales de sensibilización hacia los modelos de dominio-sumisión y violencia ...” (Avilés Martínez, s.f.: párr. 39). En relación a ello, se ha observado que algunos factores de riesgo, en el caso de los agresores, se encuentra el hecho de que se prefieran videojuegos y programas de televisión cuyo contenido sea la violencia; así como también el querer demostrar que se es más fuerte y agresivo y el pandillismo. Mientras tanto, para las víctimas-agresores algunos factores son observar en las otras personas defectos físicos, exponerse a programas de televisión violentos, el

querer demostrar que es fuerte y el pandillismo (García-Maldonado et al., 2011: 119).

- Escolares: en este tipo de factores se encuentra: a) que el fenómeno no sea prevenido; b) que las normas establecidas en la escuela no sean democráticas; c) que en el centro haya autoritarismo y que se discipline punitivamente; d) que no se disponga de programas anti-*bullying* (Avilés Martínez, s.f.). De hecho, otro factor que tiene que ver con los centros educativos es que el profesorado no intervenga en las situaciones de acoso o que haya problemas para que las normas escolares sean cumplidas (Paredes et al., 2011).
- Familiares: entre estas causas se halla: a) que la violencia sea reforzada y que forme parte de la manera en que se eduque (Avilés Martínez, s.f.); b) las características de los padres de los agresores (es decir, su falta de interés por la situación de sus hijos; falta de habilidad para mantener relaciones con sus iguales y para solucionar problemas; ser abusivos cuando se disciplina) (Paredes et al., 2011). De acuerdo a Hernández López, Gómez Becerra, Martín García y González Gutiérrez (2008), observaron en su estudio que algunos factores de riesgo, por parte de los padres, para que se presentasen problemas de atención y conducta agresiva en los niños son: 1) que sean castigados poniéndolos a estudiar, pues con esto se da un valor negativo al estudio; 2) que sean castigados negativamente; 3) que sean castigados positivamente; 4) que los padres emplearan actividades que normalmente los niños no pueden realizar, como si dichas actividades fueran una recompensa; y 5) que los padres repitan con mucha frecuencia instrucciones a sus hijos.

También, Rincón (2011) menciona como factor a la intimidación que se presenta en lugares como la guardería y la escuela, ya que los niños que se afrontan a tales agresiones o intimidaciones, suelen hacerlo identificándose con la víctima o el agresor, por lo que en la escuela el individuo reacciona replegándose sobre sí mismo o con respuestas de ansiedad u hostilidad.

Por otra parte, también señala la sobreprotección, para la cual explica que los padres no dan responsabilidad alguna a los hijos como tampoco la libertad de tomar riesgos o iniciativas propias. Con frecuencia, los niños que son sobreprotegidos son pasivos y dependientes.

La misma autora incluye a la adaptación social como otra causa, pues ésta es afectada por la realización de responsabilidades y por la aplicación de reglas; esto tiene que ver con el ánimo de los padres, pues "... Si están de buen humor, exigen menos, pero si están de mal humor, exigen más. O bien, cuando el niño muestra un buen funcionamiento, los padres abandonan los límites, pero cuando las cosas van mal, recrudescen los castigos ..." (Rincón, 2011: 35).

- Personales: en esta categoría Avilés Martínez (s.f.) enuncia a los problemas de autocontrol. Así también, Paredes et al. (2011), escriben que las características propias de los agresores se encuentran entre los causas que influyen en la aparición del *bullying*. De esta forma, un estudio realizado por estos mismos autores, reveló que los alumnos y alumnas colombianos/as agresores/as justifican sus conductas violentas por el simple deseo de llevarlas a cabo. También, para los y las alumnas costarricenses agresores/as, las características de sus víctimas son motivo de agresión. Dichas características pueden o no ser reales. Así también, los autores explican que probablemente los hombres recurren en mayor frecuencia al uso de la agresión, más específicamente la física, a comparación de las mujeres, debido a la testosterona.

En esta misma categoría, estudios señalan diversos factores personales, tales como la nacionalidad, mostrar alguna discapacidad, la edad, la inteligencia, y el sexo (Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2010). A esto último cabe agregar que Rincón (2011), explica que la situación de acoso escolar se vuelve cíclica, pues de alguna forma la intimidación o agresión es causa de la misma: "... 'Eres víctima porque te agreden y te agreden porque eres víctima.' ..." (p. 30).

A estas características se agregan las siguientes, las cuales detallan en cierta medida lo dicho en el párrafo anterior:

1) Estudios realizados en Murcia, España, muestran que con frecuencia los estudiantes que acuden a la escuela con compañeros de edades inferiores a ellos, solían ejercer el rol de agresor. 2) Los individuos con deficiencia mental muestran pasividad ante las agresiones y socialmente se encuentran menos integrados, lo cual implica que tengan una alta posibilidad de fungir como víctimas. Inclusive, los profesores de estos niños, con frecuencia evalúan a dichos alumnos como impopulares y aislados. 3) Algunas investigaciones señalan que los individuos extranjeros suelen ejercer el rol de víctimas, mientras que en otros se muestran como agresores, y como muestra de ello, Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), encontraron en su estudio que tanto los estudiantes inmigrantes o extranjeros, como los estudiantes "... con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e) ..." (p. 1020), mostraron ser rechazados en cierta medida, sin embargo, las puntuaciones de los agresores en este mismo sentido fueron altas, de hecho "... presentan aspectos psicosociales bastante negativos. (Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2010: 1028). Por lo tanto, las autoras concluyen en que el hecho de ser un sujeto con n.e.a.e. también es un factor de riesgo para la implicación en *bullying*. También, los resultados coincidieron con los de otros estudios en cuanto a que ser estudiante inmigrante es un factor de riesgo, y que son los hombres los que suelen implicarse más en este fenómeno, es decir, que el sexo también se constituye como otro factor. Por último, las autoras encontraron que el 25% de los estudiantes participantes en el estudio que repitieron curso, se vieron implicados como víctimas-provocadoras o agresores, a partir de lo cual se piensa que la repetición de curso puede ser otra causa del acoso escolar.

En relación a esto último, Olweus (1993/1998) menciona que en una investigación llevada a cabo en Estocolmo, no observó que las agresiones entre alumnos fueran debidas al fracaso escolar o por malas notas; sin embargo, declara que tanto las víctimas como los agresores tenían notas más bajas que la media.

2.1.1 Causas del ciberbullying.

Ya que se ha hablado con anterioridad sobre el *ciberbullying*, se mencionará a continuación brevemente algunas de sus causas.

Así pues se encuentran como factores de riesgo para tal fenómeno:

a) La autoestima, principalmente la de los agresores, pues suele ser más baja en ellos (García-Maldonado et al., 2011).

b) La cantidad de tiempo de uso del internet (García-Maldonado et al., 2011).

c) Disposición en cuanto a proporcionar información en Internet (García-Maldonado et al., 2011).

d) La edad de los individuos, que es principalmente entre los 16 y 17 años, esto tal vez "... se debe a que en la medida en que crecen los menores la tendencia a involucrarse con desconocidos es mayor. (García-Maldonado et al., 2011: 122-123).

e) Así también, García-Maldonado et al. (2011), citando a Kowalski, Limber y Agatston (2008), Didden, Scholte, Korzilius, de Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang, y Lancioni (2009), y Patchin e Hinduja (2010), mencionan que dichos autores, como también algunos otros, "... han logrado documentar que la baja autoestima, la depresión, la soledad, el estatus socioeconómico y el género (los varones, preponderantemente) de los adolescentes son factores que tienen un efecto directo y significativo en alguna modalidad del ciberbullying ..." (p. 121).

2.2 Perfil del acosador o bully en situaciones de acoso escolar.

Como se dijo al principio del presente capítulo, la investigación sobre el acoso escolar ofrece varias clasificaciones de involucrados en el fenómeno. Algunos autores se centran en tres perfiles (agresor, víctima y espectador), mientras que otros llegan a mencionar hasta dos perfiles más. Por ejemplo, de acuerdo a

Mendoza González (2011), entre las clasificaciones de los participantes en el *bullying* se encuentran principalmente los agresores o *bullies*, las víctimas y los espectadores. Pero también se ha llegado a identificar a otro estudiante involucrado que no se envuelve en situaciones de esta clase de acoso y que es nombrado por Elsa, Menesin: Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira, Smith y Zhang, (2001, citado en Mendoza González, 2011) como neutral.

Así pues, en este apartado se describirán los perfiles principales en el *bullying*, así como también los que se hallan en el *ciberbullying*, pero estos dos serán breves, ya que este trabajo se centra en el acoso escolar.

De esta forma, el primer involucrado en caracterizar es el agresor. Antes que nada, se dirá que este rol y el de víctima, pueden ser ejercidos por mucho tiempo (Olweus, 1977, 1979, 2003, citado en Olweus, 2006) y, que de acuerdo a los resultados encontrados por Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), cuyos participantes fueron 426 estudiantes (51,4% mujeres y 48% hombres) de tres escuelas primaria de la región de Murcia, España, y de quienes sus edades eran de entre 9 y 12 años, la implicación como agresor en este fenómeno fue incrementándose conforme se escaló de nivel escolar, lo cual fue a la inversa en la implicación de las víctimas.

De modo similar, Cerezo y Méndez (2012), estudiaron el acoso escolar con 1239 estudiantes de entre 11 y 18 años edad, quienes cursaron en el momento de la investigación educación secundaria obligatoria en centros de la Región de Murcia, España. Estas investigadoras encontraron que de la muestra en general, los estudiantes que mostraron conductas antisociales fueron aquellos cuyas edades eran de entre los 16 y 18 años.

Por otro lado, Sullivan et al. (2003/2005), explican que generalmente la característica principal de los acosadores "... es que saben cómo deben utilizar el poder ..." (p. 16). Sin embargo, la necesidad de dominar a otros y la impulsividad son mencionadas por Paredes et al. (2011), como las principales características de los agresores.

Mientras tanto, otros rasgos de los *bullies* son: que con frecuencia este rol es adoptado por los hombres que por las mujeres, lo que se debe al machismo (Young y Sweeting, 2004, citado en Mendoza González, 2011); estos individuos abusan de su fuerza, pues entre sus compañeros suelen ser más fuertes físicamente. Además, tienen poca empatía y poca tolerancia a la frustración; también, muestran actitudes intolerantes, comportamiento disruptivo e impulsivo; así como problemas académicos y dificultades para cumplir normas, y una interacción negativa con el profesorado. Asimismo, suelen justificar su violencia y son percibidos por los estudiantes como individuos intolerantes, fracasados y arrogantes (Mendoza González, 2011).

De la misma manera, Barri Vitero (2006) describe el perfil de los acosadores, explicando que: a) se basan en prejuicios para justificar sus conductas de acoso; b) son hábiles en la creación de relaciones de dominación-sumisión, en las cuales hacen empleo de la fuerza; c) disfrutan del acoso sufrido por sus víctimas. En adición, Olweus (1993/1998), menciona que algunos agresores sienten la misma satisfacción cuando la víctima es agredida por algún otro agresor que por sí mismo. d) En ocasiones hacen creer a los demás haber sido provocados por las víctimas y llevarse bien con el grupo, inclusive, e) han sido o son amigos de los acosados alternando períodos de acoso (es decir, cuando ambos están en un grupo) y amistad (cuando se encuentran solos). f) Los niños suelen emplear la violencia física, mientras que las niñas la violencia psicológica; también, g) los acosadores recuerdan a su víctima su estado de sumisión a partir de agresiones sutiles como sonrisas o notas (Barri Vitero, 2006).

A las anteriores características se deben agregar las siguientes:

- 1) los agresores tienden a hacer uso de la violencia que es dirigida no sólo a sus pares, sino también a los adultos (tanto a los padres como a los profesores) (Olweus, 1993/1998).
- 2) Tienen una opinión positiva sobre sí mismos, además de sentirse confiados y fuertes. En relación a esto último, en los estudios realizados por Olweus

(1993/1998), no se evidenció que estos individuos fueran ansiosos, inseguros o con baja autoestima, tal como se decía en otros trabajos; en todo caso, se encontraban en la media de tales características.

3) “Para un chico con inclinaciones agresivas, el potencial chivo expiatorio constituye un objetivo ideal. Su ansiedad, indefensión y sus lloros producen en el agresor un destacado sentimiento de superioridad y de supremacía ...” (Olweus, 1993/1998: 57). Este mismo autor describe al agresor secuaz o pasivo que es aquél que no agrede por iniciativa.

Algunas otras acciones antisociales que con frecuencia exhiben los agresores son consumir drogas, delincuencia y vandalismo, además de ser desafiantes aún con los profesores y los padres (Olweus, 2006: 87).

En un estudio en particular, llevado a cabo por Méndez y Cerezo (2010), con 886 estudiantes de edades entre los 11 y 18 años, se apreció que la edad media de los agresores es mayor a la de las víctimas y las víctimas-provocadores. En todos los roles estudiados se observaron individuos que habían repetido cursos, siendo los agresores los que mayormente los repetían. Estos mismos individuos, en comparación a los demás participantes, consumen en mayor medida bebidas alcohólicas y cigarrillos de tabaco. También ingieren más sustancias (por ejemplo, cocaína y alcohol o marihuana y alcohol) antes de haber transcurrido dos horas entre la ingesta de cada una de ellas. Además, de ellos hubo más sujetos quienes: a) repitieron cursos; además b) bajo los efectos del alcohol, habían conducido algún vehículo motorizado, y c) fueron detenidos por la guardia civil o por la policía.

En relación a la repetición de cursos, Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), discuten en su estudio que aunque se encontró que varios de los estudiantes que repiten curso perfilan como agresores, otros participan como víctimas-provocadores.

Mientras tanto, el estudio realizado por Avilés Martínez (2006), tuvo como objetivo analizar la percepción de los participantes respecto de las razones de

bullying dependiendo del sexo, el perfil que suelen adoptar u ocupar, así como dependiendo de su participación en una determinada situación, es decir, que contemplan, ejercen o sean receptores de maltrato o *bullying*. Para ello, se tuvo una muestra inicial compuesta por 2181 individuos de 20 escuelas de las provincias de Valladolid, Vizcaya y Álava, España. Las edades de los estudiantes iban de los 10 a los 18 años. Este número de sujetos disminuyó a 1433 cuando cada uno fue colocado en un perfil particular (agresor, víctima, espectador, o agresor agredido). Como resultado se observó que las causas que atribuyeron los estudiantes al acoso escolar fueron diversas desde el perfil que habitualmente ejercían y la posición que tomaran en una determinada situación.

Así, se observó que los agresores habituales, tienden a minimizar las situaciones de *bullying*, ya sea cuando las contempla, las ejerce o las padece. La respuesta que hace referencia a la minimización en "... el CIMEI (Avilés, 2003) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales ..." (Avilés Martínez, 2006: 205), es la siguiente: "Por gastar una broma", la cual es menos empleada por las agresoras mujeres que por los agresores hombres, cuando ellos/as son quienes agreden. De hecho, este resultado "... coincide con sus dificultades para reconocer las emociones en los otros (Caprara y Pastoreli, 1989) o su negativa y/o dificultad para reconocer la infelicidad en sus víctimas (Smith, et al., 1993) ..." (Avilés Martínez, 2006: 214).

Por otro lado, una de las causas por las cuales ejercen maltrato es por intencionalidad, con lo cual muestran diferencias significativas con los testigos de maltrato. Esto se vio reflejado en las siguientes respuestas del CIMEI (Avilés, 2003, citado en Avilés Martínez, 2006): "Por molestar" o "Por molestarme".

De igual forma, los agresores habituales suelen ser quienes atribuyen la provocación como causa de *bullying*, cuando son receptores de maltrato. Ejemplo de respuesta en el cuestionario, referente a dicha situación es: "Porque los provoqué", "Porque se meten conmigo", y "Porque a mi me lo hacen otros/as" (Avilés Martínez, 2006).

Mientras tanto, Mendoza González (2011) llevó a cabo un estudio con 757 estudiantes que se encontraban en 3 institutos de ESO, y cuyas edades oscilaban entre los 12 y 18 años. La investigadora encontró que en las situaciones de acoso entre pares en la escuela se identificaron 3 tipos de participantes: *bullies*, víctimas y no involucrados. De esta forma, fueron los *bullies* quienes reportaron una mayor frecuencia en cuanto a excluir a sus compañeros, agredir en situaciones de gravedad media, y ser víctimas de agresiones medias y extremas, a comparación de los otros dos roles.

En cambio, al tratarse de situaciones de maltrato en interacciones profesor-alumno, se obtuvieron 3 tipos de alumnos: 1) alumnos desafección, 2) alumnos acoso, y 3) alumnos neutro. Los alumnos del grupo desafección manifestaron rechazo, antipatía y comportamiento disruptivo al profesorado, además expresaron ser discriminados y excluidos por sus maestros. Mientras que los alumnos de acoso afirmaron ser maltratados emocionalmente, excluidos y agredidos por el profesorado; esta clase de alumnos manifestaron a sus profesores rechazo, antipatía y maltrato emocional, así como agresión. Por último, el grupo de alumnos neutro dejó ver que "... no se involucra en situaciones de *disrupción ni acoso* en la interacción con el profesorado. (Mendoza González, 2011: 65).

Hasta este punto se han explicado varias de las particularidades del rol del agresor en situaciones de *bullying*, observándose que la mayoría de dichas características, son mencionadas en forma general, es decir, sin especificar el tipo de agresor y/o cuáles van más dirigidas a los hombres y cuáles a las mujeres (lo cual se explicará en otro apartado), mas que sólo en algunos casos. Por lo que a continuación se darán a conocer dos clasificaciones de agresor, una de ellas mencionada por Sullivan et al. (2005), y la otra por la autora Rincón (2011).

Así pues, se tiene que los primeros tres autores proponen tres tipos de acosador. El primero de ellos es el acosador inteligente: los alumnos que ejercen este rol suelen ser populares, egoístas, y buenos organizando a la gente para cumplir un objetivo propio; además, son seguros de sí mismos y con frecuencia ocultan el ser intimidadores, aparte de mostrarse arrogantes (Sullivan et al., 2005).

El segundo tipo es el agresor poco inteligente. El comportamiento de este agresor es "... antisocial y de riesgo, y al mismo tiempo intimida y atemoriza a sus iguales. Su inteligencia puede haber quedado distorsionada por sus experiencias vitales, razón por la cual actúa de manera socialmente disfuncional ..." (Sullivan et al., 2003/2005: 16).

Por último, queda el acosador víctima. Esta clase de individuos acosan en la escuela a quienes son más chicos que ellos, pero son víctimas en su casa por parte de sus iguales o de quien es más grande que ellos. Tal vez acosan debido a que sienten que recuperan poder. Igualmente, tienen altas posibilidades de ser antisociales al ser mayores, y de experimentar síntomas depresivos, así como rendir menos en el ámbito escolar (Sullivan et al., 2003/2005).

De la misma manera, Rincón (2011) explica que hay dos tipos de intimidadores que llama activos, los cuales dirigen su malestar a los demás. Así, el primer intimidador activo es el impulsivo. Las características de estos individuos son que: a) cuando están frustrados les es difícil controlar su conducta (lo cual es su principal problema). b) Suelen agredir de forma directa, aunque más tarde se vuelven indirectas conforme las medita, hasta que con posterioridad se vuelven conductas antisociales; c) son más numerosos que los agresores predadores (este tipo se explica más abajo). d) Algunos de ellos son hábiles en los deportes.

El segundo tipo de agresor, es decir, el intimidador predador (o endurecido) es aquel que: a) su principal problema es que los valores prosociales y reglas de convivencia no se encuentran bien integradas en estos individuos; b) planifica sus venganzas, pues controla sus impulsos; c) "... actúa en función de lo que busca ..." (Rincón, 2011: 37); d) se disgusta cuando sus objetivos no son alcanzados; e) culpabiliza a los demás, y f) tiene buena opinión de sí mismo (Rincón, 2011).

Por último, la autora Rincón (2011), menciona que los intimidadores pasivos observan las situaciones de *bullying*, las cuales se vuelven comunes.

De acuerdo a esta misma autora, los agresores no suelen actuar solos: normalmente hay un jefe y sus ayudantes. Estos últimos son quienes llevan a cabo las órdenes del jefe con el fin de pertenecer al grupo (Rincón, 2011).

De hecho, la intimidación comienza como simples bromas que humillan a otro individuo ya sea por sus características físicas u otras. Luego, los comportamientos de esta clase de niños (agresores o intimidadores) se vuelven más graves. Cuando el grupo de intimidadores se vuelve más grande, tanto con agresores activos como pasivos, surge la necesidad de protegerse los unos a los otros y de acercarse al miembro con menos miedo, es decir, el líder (Rincón, 2011).

En general, los agresores físicamente son robustos y fuertes, muestran poca empatía -como ya se ha dicho-, y adoptan posturas que normalmente son las de ser imponentes, es decir, "... se mantienen con la cabeza levantada, el pecho hacia delante y la mirada fija y penetrante, o huidiza cuando les conviene. Los ademanes son desdeñosos, bruscos o amenazantes ... La expresión facial es arrogante, dominadora, despectiva o condescendiente ..." (Rincón, 2011: 37).

Para finalizar con el perfil del agresor en situaciones de *bullying*, se dirá que los agresores aprenden que la violencia es un medio por el cual consiguen lo que desean de forma práctica (Garaigordobil, 2011), por ejemplo, poder. El *bullying* es una conducta que se aprende a lo largo del tiempo de diversos escenarios, entre los cuales se encuentran la escuela y el entorno familiar (Mendoza González, 2011). Así, Daza Navarrete (2007) escribe que la violencia entre pares pareciera ser una forma de relacionarse, de afirmarse y, por lo tanto, una forma de ser del sujeto; oportunidad que la sociedad ofrece a los demás.

2.2.1 Perfil del acosador en situaciones de ciberbullying.

Con respecto al perfil del ciber-acosador, en el estudio de Avilés Martínez (2009), llevado a cabo con 730 alumnos mujeres y hombres de ocho centros educativos de Galicia, Castilla y León, se observó que, al comparar a los estudiantes con los

peores y los mejores resultados académicos, los primeros fueron los que se implicaban más en el ciber-acoso mediante el Internet. De esta forma, los agresores eran los estudiantes que mostraban el peor rendimiento escolar. El mismo autor, concluye en su trabajo diciendo que los agresores mostraron ser aquellos quienes tenían una "... desconexión curricular ..." (p. 92).

Asimismo, otro estudio que empleó como participantes a 180 estudiantes de dos centros de ESO (dichos individuos se encontraban en los grados 1° y 2°), dejó ver que la mayoría de las veces, los agresores y las víctimas de *ciberbullying* suelen pertenecer a la misma clase. Inclusive, la relación que se observó entre el *ciberbullying* y el *bullying* es que tanto los agresores como las víctimas del acoso tradicional siguen ejerciendo su mismo rol cuando se trata de ciber-acoso, lo cual se dijo en el capítulo anterior (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

2.3 Perfil de la víctima de bullying.

Para comenzar esta sección, se dirá que de acuerdo a Sullivan et al., (2003/2005), cualquiera puede ser víctima de *bullying* por parecer diferente a los demás, ya sea por su idioma, por parecer homosexual, por los valores o costumbres propios; características físicas, por ejemplo, el sobrepeso; así como por un rendimiento académico bajo.

Asimismo, las víctimas de *bullying* no denuncian debido a que piensan que es culpa suya que sean acosados; otro motivo es que llegan a creer que tal vez en algún momento puedan agrandar a quien les intimida; también, piensan que los profesores no pueden ayudarles, y temen que la situación empeore si sus padres presentan su denuncia en la escuela. Así que se estima que el porcentaje de víctimas que no hablan sobre lo que les está sucediendo es alrededor del 30% (Sullivan et al., 2003/2005).

De esta forma, las particularidades de las víctimas de acoso escolar son diversas y la mayoría de los autores las expresa en general, por lo que a

continuación se mencionarán dichas generalidades, para después continuar con su clasificación.

Así pues, las víctimas de este fenómeno se caracterizan por: a) perderse de varias experiencias por la que la mayoría de los adolescentes pasa; por ejemplo, relacionarse con amigos, expresarse, y descubrir quiénes son. b) Caer en depresión; c) siempre estar en alerta; d) con frecuencia faltar a la escuela; y e) ser individuos que no disponen de estrategias eficaces para defenderse (Sullivan et al., 2003/2005).

Otras de sus características son que estos estudiantes muestran niveles bajos de popularidad y que no se involucran en juegos duros con sus compañeros. Olweus (1993/1998), dice que la valoración que los sujetos víctimas de acoso escolar hacían de sí mismas (la cual era negativa), la inseguridad que mostraban y la ansiedad, pudieron haber sido producto del mismo acoso proveniente de los compañeros y que se daba con frecuencia. Sin embargo, los estudiantes que ejercen este rol, al ser mayores se normalizan lo que tal vez se deba a que, al salir del entorno escolar, las víctimas de *bullying* tienden a elegir su propio entorno social. A pesar de ello, estos mismo sujetos son más propensos a la depresión cuando su vuelven mayores (es decir, cuando son jóvenes adultos) (Olweus, 1993/1998).

De igual forma, las víctimas son tímidas, inclusive, sus relaciones sociales suelen ser escasas o nulas, lo que incrementa el riesgo de ser o asumir este rol el cual puede ser ejercido por hombres y mujeres, y quienes a su vez se identifican con el estereotipo femenino (Mendoza González, 2011).

Por otro lado, no sólo poseen una baja autoestima, sino que también tienen alguna incapacidad y pocas habilidades asertivas. Asimismo, muestran conductas pasivas cuando se les presentan situaciones violentas, además de mostrar inseguridad (Mendoza González, 2011).

Como ya se dijo, los acosados tienen alguna característica visible para los acosadores que los hace diferentes. En ocasiones, los acosados aceptan el hecho

de ser acosados con el fin de pertenecer a un grupo. Es más, ellos tal vez son o fueron alumnos brillantes (Barri Vitero, 2006).

De esta forma, se tiene que el estudio de Avilés Martínez (2006), cuyo objetivo y método se explican más arriba, observó que aquellos estudiantes que asumían el rol de víctima habitual, cuando contemplan situaciones de maltrato, las atribuyen al desequilibrio de poder, mientras que cuando son los receptores de *bullying*, éste lo atribuyen a la intencionalidad (las expresiones empleadas en el instrumento fueron “por molestar” o “por molestarme”) y a las diferencias de poder (“Porque son más fuertes”). Por lo que el autor discute que estas dos atribuciones contribuyen a que el individuo no solamente se culpabilice de lo que le pase y se responsabilice de los mismo, sino que también se percata “... de sus diferencias personales y de fuerza ...” (Avilés Martínez, 2006: 215).

Por otro lado, los resultados de la investigación de Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), dejaron ver que un 22% de los individuos con n.e.a.e. ejerció el rol de víctimas, mientras que como víctimas-provocadoras o agresores, sólo se halló que el 5,6% del total de estos sujetos se veía involucrado en dichos roles. También, se encontró que los alumnos con n.e.a.e pueden verse implicados principalmente como víctimas en este fenómeno. Es decir que se observó la existencia de relación entre la implicación en el *bullying* y ser un individuo con n.e.a.e.

Del mismo modo, Méndez y Cerezo (2010), discuten que entre los estudiantes extranjeros de su estudio se observaron más individuos que ejercían el rol de víctima que de agresor.

Mientras tanto, Mendoza González (2011) obtuvo como resultado en su investigación, que en las situaciones de *bullying* entre pares, las víctimas manifestaron experimentar con mayor frecuencia exclusión por parte de sus pares así como agresiones de gravedad media y extrema.

Ahora bien, las víctimas de *bullying* son clasificadas por Olweus (1993/1998) y Rincón (2011) en dos tipos:

- Víctima sumisa o pasiva. Este tipo de estudiante se particulariza por: 1) ser más inseguro, débil e indeciso que sus demás compañeros. 2) Ser un individuo solitario, tranquilo, cauto y sensible. 3) Tener baja autoestima y una actitud negativa ante el uso de la violencia; a decir verdad, se ve a sí mismo como una persona fracasada, poco atractiva o avergonzada. 4) Además, los padres de las víctimas consideran a sus hijos como sensibles desde edades tempranas. 5) Las víctimas también se caracterizan por tener relaciones más positivas con sus padres (en especial con sus madres), en comparación con los demás chicos (Olweus, 1993/1998).

También, son sujetos que retienen sus malestares, que experimentan ansiedad (en parte debida al hecho de tener que defenderse o a la frustración, por lo que le es mejor paralizarse o llorar), que siguen reglamentos, y que se dedican a actividades solitarias como la lectura. Esta clase de estudiantes "... puede convertirse fácilmente en una víctima provocante debido a la situación de sobrevivencia en la que se encuentra ..." (Rincón, 2011: 38-39).

A parte de lo anterior, Olweus (2006) explica que a comparación de los demás niños, las víctimas tienden más a ideaciones suicidas, "... se relacionan mejor con los adultos ..." (p. 86), son individuos introvertidos, tímidos y prudentes. Del mismo modo, menciona que algunos rasgos de dichos sujetos, por ejemplo, la inseguridad, son causa y también consecuencia del acoso escolar.

- Víctima provocadora. Estos estudiantes: a) muestran problemas para concentrarse así como modelos de reacción agresiva y ansiedad; b) algunos de ellos son caracterizados como hiperactivos; c) su comportamiento provoca en sus compañeros de clase "... irritación y tensión a su alrededor ... lo cual se traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo ..." (Olweus, 1993/1998: 52). De igual forma, muestran problemas de escritura (Olweus, 2006).

Por su parte, Rincón (2011), caracteriza a estas víctimas explicando que éstas: a) son sensibles, b) impulsivas; c) son sujetos que carecen de madurez, por lo que se comportan exagerada o inconvenientemente. e) Experimentan sentimientos de vulnerabilidad, incompreensión, inferioridad y exclusión. f) Tienen poca consciencia de los sentimientos de los demás, y g) su conducta estimula a sus demás compañeros, es decir, h) que pueden llegar a ejercer ambos roles.

En el caso de la investigación de Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), se observó que los inmigrantes pueden llegar a implicarse en el fenómeno del acoso escolar, pero principalmente como víctimas-provocadoras o agresores.

De acuerdo a Rincón (2011), el rol de víctima puede cambiar, dependiendo de factores como las nuevas amistades, la llegada de algún nuevo alumno, y conflictos entre los compañeros de clase. Este individuo, con frecuencia, se tiene que ver enfrentado a varios agresores en vez de uno solo y en ocasiones intentan enfrentar esta problemática solos. A parte, muestra explosiones emotivas y atribuciones malintencionadas.

A pesar de las caracterizaciones anteriores, Sullivan et al. (2003/2005) clasifican a los agredidos en tres tipos.

El primero de ellos es la víctima pasiva, que es la que trata de complacer a sus agresores, mientras que la víctima provocadora se particulariza por un comportamiento inapropiado que propicia a que los demás le molesten, lo que haga tal vez a propósito con tal de conseguir atención; algunos de sus iguales los consideran estúpidos mientras que otros los evitan. Por último, mencionan al intimidador-víctima que es lo mismo que el acosador-víctima. De esta forma se observa que Sullivan et al. (2003/2005) hacen una distinción entre los dos últimos tipos de víctima que ellos mismos plantean.

Al respecto de la víctima-*bully*, Mendoza González (2011) señala que ésta es poco aceptada socialmente, además de ser impulsiva y reactiva. De igual forma,

muestra déficit en habilidades en cuanto a solución de problemas, así como un comportamiento antisocial.

En relación a lo anterior, Avilés Martínez (2006) encontró que los participantes en su estudio que fueron perfilados como agresores agredidos habituales, al momento de ser receptores de las agresiones, éstas eran atribuidas a la provocación. Pero cuando ellos son los que agreden, entonces atribuyen a dicha agresión las diferencias de poder y el hecho de que ellos también han sido maltratados. Otra de las razones por las que agreden es por el desequilibrio de fuerzas, expresadas por las siguientes opciones de respuesta en el CIMEI (Avilés, 2003, citado en Avilés Martínez, 2006): “Porque son más fuertes”, “Porque eran más débiles”.

2.3.1 Perfil de la víctima en situaciones de ciber-acoso.

De acuerdo a los resultados encontrados por Avilés Martínez (2009), quienes ejercían el rol de víctima de *cyberbullying* mostraron ser aquellos estudiantes quienes tenían los mejores resultados escolares y también los que presentaron los peores. El mismo autor menciona en su discusión y conclusiones que las víctimas suelen ser los estudiantes que siguen normas escolares y muestran buenos resultados académicos.

Cabe señalar que dichos estudiantes no informan de lo que les sucede, debido a que tienen miedo de que les sea suspendido el uso del teléfono o del internet; también lo es a causa del trauma emocional que experimentan; por miedo a que su agresor cobre venganza, así como también por la creencia de que ellos mismos son los culpables de su situación de acoso (Garaigordobil, 2011).

2.4 Perfil de los testigos o espectadores de acoso escolar.

De acuerdo a Rincón (2011), los testigos son otros niños y los adultos, incluso, un estudio de Olweus (2001, p.15, citado en Rincón, 2011), señala que a pesar de existir testigos de *bullying* que no están de acuerdo con la violencia, no la denuncian o impiden por miedo a volverse víctimas de este fenómeno, lo cual también es mencionado por Barri Vitero (2006).

En particular, Avilés Martínez (2006) encontró que los alumnos que fungen como testigos habituales, manifiestan que la causa del *bullying* es que éste se lleva a cabo con intención. Además se observaron diferencias de género a favor de las mujeres en cuanto a la provocación como atribución causal de dicho fenómeno, tratándose estos casos en los que contemplaron las agresiones.

Los testigos, al igual que las víctimas y los acosadores, también son clasificados.

Por ejemplo, Elizalde Castillo (2010) señala dos tipos de testigos, los cuales son:

- a) Los profesores: estos tienen la posibilidad de identificar con mayor posibilidad las situaciones de acoso escolar entre sus estudiantes cuando conviven cerca de ellos. A pesar de esto, son muchos los que no se involucran cuando el fenómeno se presenta (Elizalde Castillo, 2010).
- b) El alumnado: en un estudio fue encontrado que el 70% de estos individuos no intentaron ayudar a la víctima, debido a que, según ellos, eso era algo que no les incumbía (Elizalde Castillo, 2010)

Por otra parte, los espectadores son clasificados por Sullivan et al. (2003/2005) de la siguiente forma:

Los *compinches* son amigos íntimos del acosador, y a veces también reciben el nombre de lugartenientes o secuaces. Los *reforzadores* ... apoyan la intimidación. Los *ajenos* intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, pero con su aparente neutralidad parecen tolerar la intimidación y

ser inmunes a ella. Los *defensores* son los más alejados del intimidador, y pueden ... convertirse en individuos activos apoyando a las víctimas y condenando al acosador. (p. 20-21).

Como se puede notar, estas jerarquías dependen del grado en que se alejen los individuos del acosador (Sullivan et al., 2003/2005).

2.5 Diferencias entre géneros.

Más arriba se dijo que la mayoría de las veces, los autores explican las características de los roles ejercidos en el acoso escolar de manera general. Por lo que a continuación se explicará las diferencias de género encontradas en este fenómeno.

Partiendo del hecho de que la agresión se presenta tanto en hombres como en mujeres, la cual es manifestada físicamente desde los primeros dos años de edad, se tiene que por un lado, el estudio de Méndez y Cerezo (2010), reveló que los varones se mostraron mayormente implicados en situaciones de *bullying*, que las mujeres. En relación a esto, Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), observaron en su estudio que los estudiantes hombres mostraron un porcentaje de implicación igual a 25%, mientras que el de las mujeres fue del 6%.

Como muestra de lo anterior se encuentran los estudios realizados por Olweus (1993/1998). Este investigador explica que los alumnos varones eran quienes con mayor frecuencia se veían expuestos a la agresión escolar, además de ser quienes tendían a agredir tanto a hombres como a mujeres, y quienes también representaron en un grado más alto a los agresores de las alumnas. De forma parecida, Romera Félix et al. (2011) encontraron que su trabajo coincidió con los de otros estudios realizados en Europa, respecto a que la violencia física, verbal y psicológica suele ser principalmente padecida por los estudiantes varones que por las mujeres. De hecho, los hombres fueron los que con frecuencia estuvieron

implicados en el *bullying*, ya fuese como agresores victimizados o como agresores.

Por otro lado, los estudios de Olweus (1993/1998) revelaron que las alumnas recibieron más agresiones indirectas que directas, casi tanto como también las recibieron los hombres.

A pesar de que en la investigación de Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010) las mujeres se vieron implicadas en el acoso escolar, primordialmente como víctimas, los estudios de Olweus (1993/1998), mostraron que cuando las mujeres son las perpetradoras, con frecuencia emplean agresiones indirectas, por ejemplo, los rumores.

De acuerdo a las mismas investigaciones, las estudiantes pueden actuar como agresoras o víctimas al igual que los hombres (Olweus, 1993/1998). En adición a lo anterior, cabe decir que las estudiantes que son más propensas a ejercer este último rol son las alumnas nuevas y quienes cuentan con pocos amigos; de igual forma lo son las estudiantes que son vistas como poco o bastante atractivas (Sullivan et al., 2005).

En el caso de los estudiantes varones, aquellos quienes están más propensos a fungir como víctimas son a quienes se les considera homosexuales, lo sean o no (Sullivan et al., 2003/2005).

Del mismo modo, se encuentran diferencias entre géneros en los participantes del ciber-acoso. Por ejemplo, Avilés Martínez (2009) escribe que algunas investigaciones sobre *ciberbullying* señalan que las estudiantes suelen implicarse más que los hombres, ya sea como víctimas o agresoras, resultados contrarios a los encontrados en las investigaciones de *bullying* tradicional. Sin embargo, el mismo autor encontró que los estudiantes varones que participaron en su trabajo mostraron una mayor prevalencia de este fenómeno, ya fuese como víctimas o agresores, tanto a través del internet como del móvil. El autor ejemplifica lo anterior diciendo que en el uso del internet, los estudiantes varones obtuvieron un 4,2% de prevalencia, mientras que el de las mujeres fue de 2,5%. De esta forma

“... son los chicos lo [sic] que toman la iniciativa en más ocasiones para ejercer la agresión con el móvil que las chicas ...” (Avilés Martínez, 2009: 87), y fueron ellas quienes con más probabilidad solicitaban a sus agresores que detuvieran sus acciones e informaban a sus familias o compañeros sobre el acoso que recibían mediante el móvil.

Así también, Garaigordobil (2011) menciona que los resultados de estudios realizados en torno al ciber-acoso, dejan ver que los niños con mayor probabilidad ejercen el papel de agresores, y las niñas el de la víctima. En relación a esto, Avilés Martínez (2009), observó que los estudiantes varones víctimas de acoso vía internet, manifestaron sentimientos de indefensión.

2.6 Indicadores de bullying.

Ya que hasta este momento se han descrito las diferencias entre género y las características de los participantes del acoso escolar, es importante también mencionar algunos de sus indicadores.

Algunos de ellos son descritos por Sullivan et al. (2003/2005), los cuales son: a) que los niños no quieran ir a la escuela. b) Parecen poco comunicativos, cambiar de humor y contar con pocas amistades. c) El descenso de su rendimiento escolar. d) Muestran lesiones físicas. e) Desaparecen algunos de sus objetos, entre ellos prendas de vestir. Todas estas señales pueden ser percibidas por los padres de familia.

Estos mismos autores mencionan de igual manera algunos otros indicios, que tal vez puedan ser observados por parte del profesorado en el alumno/a acosado/a, como son: 1) que los alumnos actúen diferente cuando uno de ellos contesta alguna pregunta o entra al salón. 2) que un determinado alumno parezca no ser elegido para ciertas actividades grupales, además de apartarse él o ella de las actividades. 3) Que el alumno/a sea infeliz. 4) Que el estudiante comience a faltar a clase y su rendimiento escolar baje (Sullivan et al., 2003/2005).

Así pues, Rodríguez Gómez (2009), expresa que algunas de las señales de *bullying* son: a) que el niño muestre moretones. b) Manifieste tener dolores (por ejemplo, de estómago). c) Que pida que se le acompañe a la escuela. D) Que externalice cambios de apetito, humor, sueño y de conducta.

Por último, Barri Vitero (2006), explica que algunos alumnos presentan el “... *Síndrome del domingo por la tarde* ...” (p. 64), cuyas características a continuación se mencionan y suelen mostrar los niños, como lo dice la frase, los domingos por la tarde: “... irritabilidad, permanecer excesivamente silenciosos o encerrados en si [*sic*] mismos, manifestar abiertamente su rechazo a la vuelta al colegio ... y todo ello puede ir acompañado incluso de llantos o de manifestaciones de algún tipo de malestar de origen psicossomático ...” (Barri Vitero, 2006: 64).

2.7 Consecuencias del acoso escolar.

Ya se han explicado las causas del acoso escolar, así como también de los fenómenos relacionados a éste; de igual forma se han visto las diferencias entre los varones y las mujeres, y el perfil de los participantes de *bullying*. Por lo que ahora se señalarán las consecuencias que presenta el acoso escolar y, al final, cuáles son las reacciones de los padres y profesores de los involucrados.

En principio se debe puntualizar que los efectos del acoso escolar son aún más graves que los de la violencia escolar ocasional. Así, Sanmartín Espluges (2006) dice que algunos efectos como las alteraciones del sueño, el sentimiento de soledad y la disminución en el rendimiento escolar son mucho mayores cuando se trata de *bullying*.

En general, como consecuencia de dicha clase de acoso se haya la creación de una cultura de *bullying* en los centros escolares, que los involucrados no formen relaciones sociales sanas y que no crezcan individualmente (Sullivan et al., 2003/2005). De la misma forma, Garaigordobil (2011) señala que quienes se involucran en situaciones de maltrato pueden padecer desajustes psicosociales.

Sin embargo, el hecho de que la víctima muera, es descrito por la misma autora como la consecuencia más severa.

Otros efectos de este fenómeno es: a) que el ambiente se vuelva de angustia y temor (Rincón, 2011).

A decir verdad, las reacciones al fenómeno del *bullying* son diversas. Por ejemplo, algunas víctimas responden violentamente hacia quien les agrede. Otros ven como ayuda el empleo de armas. Y otras víctimas se vuelven *bullies* debido a que han aprendido que la conducta de sus agresores es apoyada y reforzada por los demás (Barri Vitero, 2006), o se unen a los agresores con tal de resguardarse de sus ataques (Garaigordobil, 2011). “También se puede somatizar el daño recibido y desarrollar enfermedades...”

Otra de las reacciones que puede producir el bullying es la de adoptar conductas autolesivas que ... pueden derivar en el suicidio. (Barri Vitero, 2006: 57).

Así pues, la experiencia de violencia es interiorizada por los individuos de diferentes maneras (Garaigordobil, 2011).

Uno de los efectos del acoso escolar en los agresores es que sus conductas de dominio-sumisión las extiendan a otros grupos sociales, pues han aprendido que esa es la manera en que se relacionan con los demás (Avilés Martínez, s.f.). De acuerdo a Rincón (2011), los agresores son individuos populares durante la primaria, pero se convierten en víctimas en la secundaria. Sin embargo, aquellos que continúan siendo populares, pueden llegar a enfrentarse a la justicia cuando son mayores. Dicha popularidad puede ser debida a que algunos de estos alumnos son hábiles en los deportes.

Mientras tanto, las consecuencias en las víctimas son: ansiedad, fracaso escolar, depresión (Graigordobil, 2011); ideaciones suicidas, abandono de los estudios, soledad (Sullivan et al., 2005); malestares físicos, por ejemplo, dolores de estómago; posible desarrollo de: a) dependencia a drogas, y b) de trastornos de angustia; negarse a asistir a la escuela, incluso abandonarla; y experimentar

sentimientos de inferioridad (Rincón, 2011). Así también, Barri Vitero (2006) expresa que algunos de los acosados tienen defensas sociales debilitadas, de manera que presentan dificultades para: a) mantener o buscar una relación de pareja, o b) evitar ser víctimas de *mobbing*. En cambio, algunos se encierran en sus estudios, mientras que otros se desarrollan socialmente.

Por último, los alumnos testigos de acoso escolar experimentan los siguientes efectos: a) pierden el gusto tanto por aprender como por convivir con los demás; b) temen ser castigados; c) sienten que de alguna forma tienen que participar en estas situaciones (Rincón, 2011). En adición a esto último, Avilés Martínez (s.f.) escribe que una de las consecuencias de este fenómeno es que los espectadores legitimen dichas agresiones.

Para finalizar, se deberá decir que los efectos del fenómeno del *bullying* también son padecidos por los padres y los profesores. Así, para estos últimos podría afectarse su salud psicológica y física. En cambio, los padres, en muchas ocasiones se encuentran preocupados, se mortifican, y pasan por un "... sentimiento de impotencia frente a las autoridades escolares. (Rincón, 2011: 34).

2.7.1 Consecuencias del ciberbullying.

Anteriormente se dijo que las consecuencias del acoso escolar eran más graves que las de la violencia escolar ocasional (Sanmartín Espluges, 2006); sin embargo, Garaigordobil (2011) explica que los efectos del ciber-acoso son parecidas a las del *bullying* tradicional, las cuales pueden aumentar de gravedad a largo plazo. De tal forma, algunos de los aspectos de las personas que se ven afectados por el *ciberbullying* son: el desarrollo personal, la calidad de vida, su salud y su bienestar. De igual forma, se puede encontrar que el estrés y la depresión son mencionados por García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) como consecuencias de este tipo de acoso.

En el caso de los ciberagresores se encuentra que los efectos del acoso sobre ellos son: a) conducta delictiva; b) falta de empatía; c) consumo de drogas, y d) abandono escolar (Garaigordobil, 2011).

En cambio, los efectos del ciber-acoso en las cibervíctimas son: a) la muerte de la víctima, lo cual es la consecuencia más extrema; b) ansiedad, fracaso escolar y depresión, que pueden llegar a ser de igual o mayor intensidad que quienes las padecen en el acoso escolar tradicional. c) Miedo, trastornos del sueño, ideaciones suicidas, dificultades para concentrarse, sentimientos de frustración, indefensión, irritabilidad, nerviosismo y somatizaciones (Garaigordobil, 2011).

2.7.2 Reacción de los padres de familia y profesores.

Más arriba se dijo que para finalizar este capítulo se explicaría la forma en que reaccionan los padres ante el acoso escolar, pero no con el fin de mostrar dichas reacciones como efectos del acoso (lo cual ya se ha hecho), sino que esto se enfoca en dejar ver cómo las reacciones de estos individuos afectan a la situaciones del *bullying*.

De esta manera, los estudios de Olweus (1993/1998) mostraron que según la opinión del alumnado estudiado, los profesores se involucraban poco. Por otra parte, Rincón (2011) plantea que los profesores culpabilizan a las víctimas de que sean agredidos; de hecho temen la reacción de los padres al mencionar a la intimidación por su nombre. Mientras tanto, algunos otros ridiculizan a la víctima por temor a ponerse en contra de los alumnos agresores, quienes también podrían agredir al profesor. Relacionado a lo anterior, la misma autora expresa que la reacción del director es tomar con superficialidad las situaciones de acoso, pues la reputación de la escuela puede verse perjudicada si acepta la existencia de *bullying* dentro de la misma (Rincón, 2011). Por lo tanto, Olweus (1993/1998) menciona los siguientes comportamientos de los profesores que contribuyen al acoso escolar, que son: a) la tiranía, b) ridiculizar a los alumnos, c) la coerción, y d) el desinterés en este tipo de situaciones.

En adición a esto, Mendoza González (2011) discute en su investigación que el análisis del problema de interacción profesor-alumno, permitió plantear la hipótesis de que la conducta coercitiva de los alumnos les sirve para demostrar poder o defenderse de los tratos coercitivos que reciben del profesor, quien a su vez ve dicha conducta como motivo para que el alumno sea disciplinado.

En lo que respecta a los padres tanto de los agresores como de las víctimas, en especial de los primeros, los estudios de Olweus (1993/1998) dejaron ver que dichos individuos solían hablar poco de las situaciones de acoso escolar con sus hijos y tenían poco conocimiento respecto a este tipo de situaciones.

En particular, los padres de familia de los alumnos testigos aconsejan a sus hijos para que no se impliquen en dichas situaciones, aunque algunas veces no creen sus denuncias. Los padres, también, temen denunciar el acoso en la escuela, pues no quieren que sus hijos se vean involucrados en el *bullying*, aunque piensan que deben defenderse por sí mismos (Rincón, 2011).

Del mismo modo, los padres de los alumnos intimidadores aceptan con dificultad esta clase de hechos, por lo que llegan a pensar que tales situaciones son normales (Rincón, 2011).

3. INTERVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

3.1 Generalidades de los programas de intervención.

Para comenzar este capítulo se dirá que intervenir los casos de *bullying* es importante debido a la trascendencia que tiene sobre la sociedad (Fernández Martín, Pichardo Martínez y Arco Tirado, 2005). De hecho, si no es resuelto el acoso desde sus inicios, entonces la víctima caerá en indefensión la cual es percibida por los acosadores (Barri Vitero, 2006). También se debe tomar en cuenta lo dicho por Olweus (1983, citado en Rodríguez Gómez, 2009) quien explica que a las víctimas de este fenómeno les es difícil salir del problema de acoso por sí mismas. Además, cuando las víctimas de este fenómeno no son intervenidas, aunado a que quienes les rodean muestran pasividad ante estas situaciones, entonces dichas acciones negativas continúan ejerciéndose (Rodríguez Gómez, 2009). “De acuerdo con Davis & Davis (2008), *‘la probabilidad de que los jóvenes intimiden aumenta cuando los adultos y los compañeros ven el comportamiento de los agresores y no hacen nada para detenerlo, mostrando así su aprobación’* p. 16.” (Paredes et al., 2011: 764). Así, la supuesta ley del más fuerte se ve más probablemente aprendida como una forma de relacionarse socialmente cuando los adultos no intervienen contra los agresores (Rodríguez Gómez, 2009).

Otro aspecto importante relacionado a la intervención del acoso escolar es lo dicho por Díaz-Aguado Jalón (2005): esta autora indica que un paso importante que se debe dar para evitar minimizar el problema y que sea silenciado es dar a conocer a la sociedad la incidencia del *bullying*, sin que sea exagerado, pues de lo contrario se podría caer en la creencia de la escuela como un constante espacio de violencia.

Por otra parte, se debe evitar la tendencia a culpabilizar a la víctima de su situación, es decir, describiéndola en términos de factores de riesgo. En vez de ello, conviene esclarecer cuáles son los cambios que deberían llevarse para la

prevención dentro de la escuela (Díaz-Aguado Jalón, 2005). Inclusive, Bausela Herreras (2008) explica que se ha recalcado la prevención primaria del *bullying*.

Antes de proceder con la explicación de la prevención, se explicará primeramente sobre los programas de intervención en general y, como podrá observarse, en varias ocasiones se hablará de tratar situaciones para erradicarlas.

Por ejemplo, en muchos casos las estrategias empleadas para intervenir la violencia escolar están encaminadas a la solución de conflictos (Cava, 2011); de tal manera que algunas de las estrategias empleadas desde el enfoque cognitivo-conductual son la relajación y técnicas de resolución de problemas (Bausela Herreras, 2008). Mientras tanto, Elizalde Castillo (2010) dice que la mayoría de los programas de intervención emplean diversas actividades de manera que toda la comunidad estudiantil sea intervenida y esté involucrada en ellos; por otro lado, la misma autora menciona que "... Los estilos de afrontamiento están relacionados con la manera como los profesores manejan las situaciones de bullying. (p. 354).

Así pues, diversos autores exponen los diferentes objetivos, perspectivas o acciones a llevar a cabo en los programas de intervención. Tómese como ejemplo a García (1997, citado en Bausela Herreras, 2008) quien señala varios objetivos que deberían ser perseguidos, entre los cuales se encuentran: a) concientizar a los maestros y alumnos sobre los efectos del *bullying* y la importancia que tiene el mismo; y b) crear "... un clima escolar de cooperación ..." (p. 370). Luego, Fernández Martín et al. (2005) escriben lo siguiente:

... los modelos de intervención y los ámbitos de intervención más favorables ... según Fernández (1998), *Defensor del Pueblo* (2000), Olweus (1993), Smith et al. (1999), Smith y Sharp (1994) son: a) toma de conciencia; b) aproximación curricular; c) formación del profesorado; d) atención individualizada; e) organización escolar; y f) acciones comunitarias. (p. 376).

Asimismo, Bausela Herreras (2008) expone que los programas de intervención deberían ser globales, es decir, que intervengan tanto a nivel individual, escolar y

del salón. Del mismo modo, Díaz-Aguado Jalón (2005) manifiesta la necesidad de un enfoque global, el cual debe ir más allá de la enseñanza de habilidades para resolver conflictos con el fin de suprimirlos, así que señala algunos aspectos necesarios de tal enfoque:

- La creación de técnicas y el establecimiento de espacios que permitan el desarrollo de soluciones alternativas a la violencia, por ejemplo, la mediación o la comunicación (Díaz-Aguado Jalón, 2005).
- El rechazo a la violencia. Esto es ayudado por determinadas medidas de disciplina, las cuales promuevan cambios emocionales, cognitivos y de conducta que a su vez permitan al agresor ser empático con la víctima (Díaz-Aguado Jalón, 2005).
- Que sean estimulados ciertos detalles como que los derechos universales sean comprendidos y que sea desarrollada la empatía, pues esta última es un factor importante en el desarrollo socioemocional. Así, si la violencia es vista como una forma de interferir con los derechos de los otros, al sumarse lo anterior con el rechazo a la violencia, entonces se verá a ésta "... como un problema que afecta a cualquier individuo ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 551).

Ahora bien, como se dijo con anterioridad, la prevención de estas situaciones ya ha sido recalcada (Bausela Herreras, 2008), por lo que son los programas de prevención los que principalmente se han desarrollado en torno al fenómeno, lo que ha surgido del interés por el mismo tópico (Jiménez, Castellanos y Chaux, 2009).

Algunas de estas estrategias de prevención buscan que toda la comunidad escolar sea integrada, pero otras pretenden que los alumnos y los profesores convivan mejor. Es decir que la prevención primaria consiste en que sea mejorada la convivencia entre los estudiantes (Cava, 2011).

En la literatura se puede encontrar que los autores y autoras formulan diversas acciones para que las situaciones de acoso sean prevenidas. Por ejemplo, Díaz-Aguado Jalón (2005) menciona que en un estudio realizado por ella y otros autores, se encontró que para prevenir la violencia es importante mejorar las relaciones entre los estudiantes; ella misma manifiesta que para el mismo propósito se resalta la cooperación del grupo y no solo de unos cuantos individuos, pues aunque el apoyo de las amistades es importante, ésta podría carecer de auxilio si se trata de amigos que también son víctimas, lo que podría deberse "... a su debilidad para intervenir ..." (p. 552); entre tanto, Rodríguez Gómez (2009) señala que son importantes las relaciones entre el profesor y los estudiantes, así como las que hay entre estos últimos.

En este mismo sentido, Díaz-Aguado Jalón (2005) explica que los análisis muestran que la prevención de la violencia escolar se debe llevar a cabo partiendo de

... una perspectiva ecológica que permita conceptualizar las condiciones de riesgo y de protección en función de la interacción entre el individuo y el entorno a distintos niveles, prestando una especial atención a la forma de estructurar las actividades escolares, así como a la colaboración de la escuela con las familia y con el resto de la sociedad. (p. 553),

todo esto tomando en cuenta que, debido a que la sociedad cambia así como también los valores que ésta quiere transmitir, es preciso que la familia y la escuela se adapten a tales cambios (Díaz-Aguado Jalón, 2005).

La autora también indica las acciones que permiten que la violencia sea prevenida:

- El desarrollo de actividades que ayuden a pedir auxilio, a no sentirse culpable de ser victimizado y a negarse a involucrarse en este tipo de situaciones (Díaz-Aguado Jalón, 2005).

- La unión de los alumnos, lo que se puede lograr implementando actividades practicadas en clase cuya tarea sea tanto individual como colectiva. Este tipo de actividades también puede ayudar a detectar problemas que puedan intervenir tempranamente (Díaz-Aguado Jalón, 2005).
- Y ya que con frecuencia se excluye a determinados individuos como causa de prejuicios, resulta conveniente implementar actividades que permitan suprimir tales exclusiones (Díaz-Aguado Jalón, 2005).

Un aspecto interesante que se pudo observar de lo hasta ahora manifestado es la importancia de las relaciones con los demás, por lo que resulta conveniente hablar sobre este punto. Para ello se empezará mencionando el trabajo de la autora Cava (2011), cuyo objetivo "... fue analizar las diferencias en ajuste psicológico en las víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores e iguales ..." (p. 188).

En tal estudio los participantes fueron estudiantes hombres y mujeres de 9 escuelas "... de la Comunidad Autónoma de Andalucía ..." (Cava, 2011: 184). Sus edades eran de entre 11 y 18 años. Como instrumentos se aplicaron varios cuestionarios (Cava, 2011).

Cuando fueron identificadas las víctimas de *bullying*, éstas fueron inmersas en un determinado grupo dependiendo del tipo de acoso que padecían, es decir, si era éste relacional, verbal o físico. De esta manera se identifican tres tipos de víctimas y las características de sus relaciones parentales, de amigos y con sus maestros (Cava, 2011):

- Víctimas de acoso relacional: las víctimas que percibieron menos sentimientos de soledad, menor ánimo depresivo y estrés, así como una mejor autoestima, fueron aquellos alumnos quienes expresaron tener una mejor relación con sus iguales, sus padres y sus profesores (Cava, 2011).
- Víctimas de acoso físico: aquellos alumnos que manifestaron una mejor comunicación tanto con sus iguales, como con ambos padres, presentaron

un mejor ajuste psicológico, en comparación con los estudiantes cuya comunicación con padres e iguales es menor. Cabe resaltar que para las víctimas de acoso físico, parece de importancia el apoyo que les es brindado por el padre (Cava, 2011).

En relación a este resultado se menciona como discusión que se ha corroborado en diversos estudios la importancia de incluir al padre en los programas de intervención, con el fin de mejorar la relación de éste con los hijos (Cava, 2011).

- Víctimas de acoso verbal: al comparar a los estudiantes que perciben un mayor "... apoyo de su entorno social. (Cava, 2011: 187), con los que perciben uno menor, se encontró que los primeros revelaron "... un mejor ajuste psicológico ..." (p. 187).

Cava (2011) expresa en la discusión de su trabajo que debido a que el estudio fue transversal, no se pueden establecer relaciones causales, por lo que los resultados encontrados en él deben tratarse con cuidado. También señala la importancia del apoyo del profesorado para relacionarse con el tipo de acoso que padecen las víctimas, por lo que lo es en especial al tratarse de acoso relacional y verbal, pues ambos suelen producirse en los salones de clases (Cava, 2011).

Además escribe que "... La búsqueda de apoyo es una de las estrategias de afrontamiento que se han constatado como más efectivas para el adecuado afrontamiento de situaciones de violencia y acoso escolar ..." (Cava, 2011: 189), y dice que se ha corroborado que cuando hay situaciones estresantes es importante el apoyo social para frenarlas. Así, la ayuda brindada en la escuela ha revelado ser de importancia ante los cambios que se dan en la adolescencia, mientras que el apoyo del padre lo es para afrontar situaciones escolares estresantes (Cava, 2011).

En relación a lo anterior, Avilés Martínez (s.f.) expresa que el profesorado debe intervenir cuando se den casos de acoso escolar con el fin de erradicarlo y con

ello evitar que se generalice hacia otros contextos, por ejemplo, la familia y el trabajo.

Ya que la participación de los maestros es importante, ellos deben ser tanto capaces de manejar este tipo de situaciones como también deben conocer este tema y ser sensibles a él (Rodríguez Gómez, 2009).

Para finalizar este apartado se plantearán algunas mejoras que Rodríguez Gómez (2009) explica que deben ponerse en práctica:

- a) Que en la escuela sea mejorada la convivencia, por ejemplo, a través de Comisiones de convivencia (de las que se hablará con más detalle con posterioridad), las cuales pretenden ayudar a las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, organizando actividades y estableciendo espacios para llevarlas a cabo (Rodríguez Gómez, 2009).
- b) "... Mejora de las relaciones con el entorno. Abrir cauces de participación e intervención en el ámbito social ..." (Rodríguez Gómez, 2009: 55).
- c) Que los padres se involucren en actividades escolares; ejemplo: en la creación de normas de convivencia (Rodríguez Gómez, 2009).

3.2 Clasificación de los programas de intervención de bullying.

Antes de mencionar algunos de los programas de intervención de *bullying* se deben explicar algunos tipos de estrategias de afrontamiento y qué es este, ya que algunas de tales tácticas son empleadas en los programas llevados a cabo por diversos autores.

Así pues, las estrategias de afrontamiento son aquellas respuestas dadas por un individuo ante situaciones, ya sean internas o externas, que son evaluadas por él mismo como desbordantes de sus recursos (Lazarus, 1984, citado en Elizalde Castillo, 2010). Cuando se trata de su empleo por parte de los profesores, sus aspectos principales son: a) la relación entre valoraciones-observaciones y

acciones-pensamientos, en contraposición a lo que harían ante una determinada situación; y b) que el proceso de afrontamiento cambia conforme se desarrolla la interacción (Elizalde Castillo, 2010).

En lo que se refiere a los tipos de estrategias, Elizalde Castillo (2010) señala a tres de ellos:

- Afrontamiento dirigido al problema. Las funciones de este tipo son: 1) brindar estrategias emocionales. 2) Modificar la fuente de estrés. 3) Disminuir el estrés. 4) Dar soluciones conductuales y cognoscitivas (Elizalde Castillo, 2010).
- Afrontamiento dirigido a la emoción. Una de "... sus funciones son reducir el estrés emocional manteniendo un estado emocional satisfactorio ...” (Elizalde Castillo, 2010: 360).
- Apoyo social. Su función es regular el estrés y la victimización surgidas por el *bullying* (Elizalde Castillo, 2010).

Ahora bien, los enfoques empleados en la intervención del acoso, se puede encontrar que autores como Jiménez et al. (2009), los clasifican en dos tipos: punitivos y no punitivos; mientras que Avilés Martínez (s.f.) los clasifica en humanísticos o ecológicos, los punitivos y los moralistas.

El enfoque punitivo, expuesto por Jiménez et al. (2009), se caracteriza por emplearse principalmente para tratar la intimidación cuando se dan casos de tal situación. En ocasiones, este enfoque puede provocar que la intimidación aumente en vez de reducirla, pues en los estudiantes intimidadores podría producirse cierto resentimiento. Otra de sus características es que consiste primordialmente en que el alumno intimidador sea excluido de la escuela, que le sea dada alguna sanción o que sea consignado a un salón donde se encuentran niños violentos.

En cambio, el enfoque no punitivo principalmente utiliza estrategias parecidas a la mediación. También, "... concibe la intimidación como un problema relacional ...” (Jiménez et al., 2009, p. 71), y se centra en buscar soluciones al problema de

intimidación dejando tal tarea a todos los involucrados y no sólo al intimidador (Jiménez et al., 2009).

Luego, en la clasificación descrita por Avilés Martínez (s.f.), el enfoque humanístico o ecológico pretende abrir canales de comunicación entre la víctima y el agresor, de manera que ambos se entiendan y se mejore su relación, además de que este último individuo sea un poco más empático. La resolución de este problema involucra a todo el grupo y a los implicados, buscando que todos ellos se comprometan a tal tarea; de hecho también intervienen las familias. Una de sus desventajas es que ciertos individuos no quieran participar.

Después se encuentra el enfoque punitivo, en el que se culpabiliza al agresor centrando la atención en él y dejando fuera a la víctima. En este enfoque son aplicados castigos tales como actividades que se realicen en casa, expulsión y el retiro del recreo. Una de las ventajas de estos modelos es "... el mensaje claro que se envía al alumnado sobre lo que se puede hacer y lo que no ...” (Avilés Martínez, s.f.: párr. 58). Sin embargo, es ineficiente la vigilancia dirigida a los agresores, pues actúan en lugares donde los adultos no los ven (Avilés Martínez, s.f.).

Por último, en los modelos de intervención moralistas se tienen ciertos valores morales los cuales son reeducados por un orientador quien habla con el agresor sobre dichos valores, pues es en este individuo en quien se centra la atención dejando fuera de la intervención a la víctima. Como parte de dicho trabajo en este modelo, se pide al agresor/a que haga un escrito en que hable de las actuaciones que van en contra de los valores de la escuela, ya que lo importante del modelo es "... hacerle reflexionar sobre los aspectos morales de su conducta ...” (Avilés Martínez, s.f.: párr. 51).

Por lo que respecta a la prevención de la violencia escolar, Díaz-Aguado Jalón (2005) manifiesta que los programas que la previenen han sido inmersos en dos diferentes grupos, de manera que existen programas que tratan en general la violencia y los que se centran únicamente en el *bullying*. Los análisis realizados

sobre el mismo tema muestran que no se deben tratar únicamente acciones centradas en contra de este fenómeno, sino adoptar una visión más amplia.

De este modo, para el grupo de programas que tratan en general la violencia, aunque el equipo de directivos de las escuelas suele valorar aquellos programas preventivos que modifican la conducta de los estudiantes que se comportan violentamente, y que buscan que haya cambios en los maestros y en la escuela (de manera que ésta se adecúe a las necesidades del estudiantado), existen pocas investigaciones en las que los resultados reportados sean significativos. Por lo tanto, Díaz-Aguado Jalón (2005) cita a Fields y McNamara (2003) para decir que experimentalmente es limitada la evidencia respecto a programas de prevención primaria en este sentido.

Sin embargo, los programas que se centran únicamente en el acoso escolar, suelen basarse en el programa desarrollado por Olweus (1991, citado en Díaz-Aguado Jalón, 2005). Este programa fue creado a partir de 2,500 estudiantes de escuelas de Noruega y consistió en el desarrollo de normas, sanciones y en la vigilancia, lo cual se llevaba a cabo cuando se comunicaba a las escuelas los resultados de la evaluación del problema. Como consecuencia del seguimiento del programa, se observó una mayor satisfacción con la escuela por parte de los alumnos, disminución del problema de acoso y, socialmente, un mejor clima (Díaz-Aguado Jalón, 2005).

A pesar de estos buenos resultados, se propone que los programas sean desarrollados con visión a largo plazo, es decir, con una perspectiva evolutiva, pues es difícil lograr que los alumnos adolescentes se guíen por normas hechas por los adultos. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente que expone Díaz-Aguado Jalón (2005): Steves, De Bourdeauhuj y Van Oost (2000) en Bélgica, implementaron en su programa algunos de los elementos del desarrollado por Olweus (1991, citado en Díaz-Aguado Jalón, 2005); esos elementos fueron: tratar específicamente a los dos principales involucrados, establecer normas que se opusieran a tal fenómeno y llevar a cabo las cuatro sesiones de entrenamiento de

resolución de conflictos. Aunque pareció haber una mejoría reportada por los agresores, no fue lo mismo lo que reportaron las víctimas.

3.2.1 Programas de intervención.

Para comenzar este apartado se indicarán algunos métodos de evaluación del maltrato entre iguales. Uno de ellos es la entrevista, la cual es llevada a cabo individualmente con el fin de conocer varios aspectos del maltrato, por ejemplo, cómo reacciona la víctima ante tal situación y cómo intervine el profesor/a (Rodríguez Gómez, 2009).

Otros métodos son los observacionales. En este caso, algunas conductas que pueden observarse y cuyos datos pueden ayudar a prevenir el *bullying* son: a) si el estudiante es excluido o se aleja del grupo y b) ciertas acciones agresivas (Rodríguez Gómez, 2009).

Los cuestionarios también forman parte de los métodos de evaluación de este tipo de maltrato. Estos autoinformes son dados a los estudiantes y permiten conocer el nombre del alumno que muestra acciones determinadas como molestar. Ejemplo de estos cuestionarios se encuentra "... el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) de Avilés (2001) y el heteroinforme SOCIOBULL (AVILÉS; ELICES, 2003) ..." (Rodríguez Gómez, 2009: 55).

Volviendo a los programas de intervención, se encuentra que García Rojas y Jiménez Vázquez (2010), mencionan como las estrategias más empleadas para tal propósito a:

- "... <<Whole-school policy>> ..." (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010: 157). Ésta se caracteriza por intervenir tanto individualmente como a la comunidad estudiantil completa, a la vez que el profesorado también debe implicarse en el programa. Otra de sus particularidades es que el centro educativo es el lugar donde se lleva a cabo la intervención (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

Cabe mencionar que Ortega Ruiz (s.f.), también hace mención de esta política, al referirse a la violencia escolar, de la que se hablará más adelante.

Dicha autora expresa que en el informe Vetterburg (1999, citado en Ortega Ruiz, s.f.) se apoya a los modelos de política global (*whole policy*) a partir de una serie de ideas, ya que para este mismo informe es importante la prevención. Las ideas que apoyan a estos modelos son: a) la existencia de políticas que se encuentren vinculadas a varios ámbitos como el laboral, el de la salud, etc., y que se expandan a varias partes y no sólo a un país; b) que la escuela enseñe a ser solidarios, que eduque valores morales y sociales no centrándose únicamente en el desarrollo cognitivo; y c) aceptar la importancia del profesorado en situaciones de violencia escolar, la cual es algo complejo (Ortega Ruiz, s.f.).

- “... programa <<Ver para prevenir>> ...” (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010: 157). Éste se caracteriza por tratar de sensibilizar a los individuos a través de tutorías y el uso de métodos audiovisuales. Como resultado, la convivencia escolar mejora y disminuyen las acciones de todas las formas de acoso (García Rojas y Jiménez Vázquez, 2010).

Un ejemplo del empleo de material audiovisual es el trabajo realizado por Jiménez Vázquez (2009). Este autor expone algunas de las características del programa “... ‘Ver para prevenir’ ...” (p. 96, las cuales son:

- Se llevan a cabo dos sesiones de tutoría. En cada una se muestra un vídeo: uno de ellos es titulado “... ‘¿Conoces a alguien como Adolfo?’¹ ...” (Jiménez Vázquez, 2009: 96), que hace referencia al agresor, y el otro con el título “... ‘Un día más’² ...” (Jiménez Vázquez, 2009: 96), referente a la perspectiva de la víctima.
- Sigue dos estrategias: “La primera, conocida como SFA (Sensibilización, Formación, Acción), descrita por Lera (2000, 2005) ...” (Jiménez Vázquez, 2009: 96). De esta forma, los videos deben llegar al corazón del alumnado,

mientras que las sesiones los forman en el tema, y por último, se actúa de manera que se ayude a la víctima. La segunda estrategia pretende que el agresor confirme que domina en el grupo, sin que ello signifique que se culpabilice. Esta estrategia es "... denominada 'Enfoque No Culpabilizador' (Robinson & Maines, 1997) ..." (Jiménez Vázquez, 2009: 96-97).

Ahora bien, la investigación del autor siguió tres objetivos: 1) Percatarse de las situaciones de acoso escolar en la provincia de Huelva, España, así como las condiciones de convivencia en la escuela. 2) "... Diseñar, elaborar, implementar y valorar un programa (Ver para prevenir) para el Primer Ciclo de Secundaria de prevención de conductas de acoso. (Jiménez Vázquez, 2009: 98). 3) Que la efectividad del programa sea verificada (Jiménez Vázquez, 2009).

Luego, 1660 alumnos de 14 escuelas participaron en el estudio, así como otros dos suplentes. También contribuyeron 54 maestros tutores (Jiménez Vázquez, 2009).

En cuanto a los instrumentos, fueron empleados 2 tipos de cuestionarios:

- Pre-test y post-test. En este último se indagó sobre el empleo del programa, por ejemplo, la opinión sobre el mismo, además de abordar las dimensiones del pre-test, como datos demográficos o el tipo de acciones de acoso que llevan a cabo, desde la perspectiva de los espectadores, las víctimas y los agresores (Jiménez Vázquez, 2009).
- Cuestionarios dirigidos a los maestros: entre las dimensiones estudiadas, se indaga sobre los datos demográficos, la opinión que tienen de las sesiones de tutoría y de los videos, así como los resultados que pudieron notar (Jiménez Vázquez, 2009).

También, se llevaron a cabo 2 grupos de discusión como parte de los instrumentos; estos grupos fueron formados por orientadores, tutores y/o asistentes sociales, quienes habían participado en el programa (Jiménez Vázquez, 2009).

De igual manera, se pusieron en práctica las sesiones de tutoría. Fueron dos sesiones. En ellas se escribieron preguntas en el pizarrón referentes a los efectos que vieron los estudiantes entre ellos mismos con respecto a los videos. Por lo

cual se formaron grupos de alumnos para conversar sobre dichas preguntas; las conversaciones fueron grabadas y analizadas (Jiménez Vázquez, 2009).

Con respecto a las sesiones de tutoría, se encontró como resultado de la puesta en práctica del programa, que los alumnos expresaron que este tipo de proyectos se debería emplear en todas las escuelas. Además, manifestaron haberles agradado los videos por la forma en que representan la cotidianidad, por la música y también por hacerles comprender el tema a tratar. De hecho, a los estudiantes les pareció que se debería emplear este tipo de sesiones con otros temas (Jiménez Vázquez, 2009).

Al tratarse de los grupos de discusión, los profesores expresaron que los videos captaron la atención de los estudiantes. Les pareció también que los videos evitan el "... discurso moralista ..." (Jiménez Vázquez, 2009: 99), además de que notaron que se dio la oportunidad de participación de los alumnos. También manifestaron que dichos videos fueron recordados por los alumnos meses después de su exposición, haciendo alusión a los personajes o a las escenas. Mientras tanto, se encontró que la reacción de los tutores ante el programa fue de implicarse más en este tipo de situaciones para resolverlos; por otro lado, fue notado que ellos mismos atribuyen al éxito del programa que los estudiantes se hayan identificado con los personajes (Jiménez Vázquez, 2009).

Asimismo, los cuestionarios dirigidos a los maestros revelaron que las consecuencias que ellos mismos pudieron notar y que sobresalieron de la media fueron: la disminución de "... la percepción de agresividad en clase, el aumento del número de alumnos y alumnas que ayudaban a las víctimas, que sabían mejor cómo hacerlo y ... la disminución de partes de disciplina por problemas de convivencia. (Jiménez Vázquez, 2009: 101).

Por otra parte, los cuestionarios para los estudiantes permitieron observar diferencias significativas en el grupo experimental, debidas a la implementación del programa. Es decir, que hubo una disminución en las acciones de acoso en este grupo, por ejemplo, en golpear, destruir cosas, poner sobrenombres, etc., desde la perspectiva de los espectadores, las víctimas y los agresores. Por otro

lado, no hubieron diferencias en el pre-test y pos-test, de los alumnos del grupo control (Jiménez Vázquez, 2009).

Jiménez Vázquez (2009) explica en las conclusiones del estudio que se disminuyeron las acciones de acoso desde la perspectiva de los tres tipos de involucrados gracias a la implementación del programa “Ver para prevenir”. También dice que este tipo de programa podría ser empleado para abordar otros problemas relacionados con la escuela.

A pesar de que García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) mencionan como principales a los dos programas más arriba descritos, Rodríguez Gómez (2009) manifiesta diferentes acciones para poner en práctica, dependiendo del rol ejercido por el individuo.

Por ejemplo, la autora propone “*El método de no inculpar de Mainés y Robinson ...*” (Rodríguez Gómez, 2009: 57) en el caso de los agresores; este método consta de siete pasos: 1) que la víctima sea entrevistada, para lo cual se hablará sobre su agresor y sus sentimientos. 2) Se reúne a los estudiantes observadores pasivos y a los agresores diciéndoles que ellos pueden ayudar, por lo cual fueron elegidos. En esta reunión no participa la víctima. 3) Con el empleo de dibujos, poemas, etc., el profesorado da a conocer los sentimientos de la víctima a la clase. 4) Se otorga responsabilidad a los estudiantes explicándoles que ellos pueden ayudar a las víctimas. 5) Se pide a los alumnos que expresen formas en las cuales se pueda ayudar “... a la víctima sentirse feliz en el centro ...” (Rodríguez Gómez, 2009: 57). 6) Que los alumnos lleven a cabo las propuestas que ellos mismos han hecho para la solución del problema. 7) Los estudiantes son entrevistados individualmente por los docentes para llevar un seguimiento de los programado (Rodríguez Gómez, 2009).

La misma autora manifiesta que las acciones que se deben llevar a cabo en el caso de la víctima son técnicas directas tales como que el alumno/a aprenda no sólo a manifestarse frente a su agresor y que sea más asertivo, sino que también sea incluido en un grupo de amigos (Rodríguez Gómez, 2009).

Mientras tanto, se habla de “... El método de compartir la preocupación de Pikas ...” Rodríguez Gómez, 2009, p. 57), por sus siglas MPC, como la acción que se

debe poner en práctica tanto con las víctimas como con los agresores (Rodríguez Gómez, 2009).

El MPC fue creado por Anatol Pikas (1989, 2002, citado en Jiménez et al., 2009), en Suecia. Este método ve los efectos de la convivencia que se da en un determinado grupo escolar como aquello que mantiene la intimidación. De igual forma, busca que los estudiantes intimidadores sean quienes propongan las soluciones al problema, sin que ello signifique señalarlos como los culpables. Así que el método trata de generar empatía y preocupación en estos alumnos (Jiménez et al., 2009).

El MPC Consta de 5 fases:

- Primera fase: en esta se empieza con entrevistas individuales con todos los intimidadores, iniciando con el líder. Todo lo anterior, es con el fin de que estos individuos no culpen a la víctima de “soplón” (Jiménez et al., 2009).

Quien realiza la entrevista es llamado interventor/a, que puede ser un psicólogo, un asesor externo o un profesor. El interventor/a deberá ganarse la confianza de cada uno de estos estudiantes y después lograr que se preocupen por la situación; también deberá promover que los intimidadores se den cuenta de su responsabilidad ante el problema y que propongan soluciones (Jiménez et al., 2009).

- Segunda fase: consiste en hablar con la víctima, de manera que se muestre empatía con ella y se indague si ésta es provocadora o pasiva. Si se trata de una víctima provocadora, entonces se hace ver su responsabilidad ante su situación, pero si es pasiva, entonces se habla con ella para motivarla a generar posibles actuaciones para detener su problema (Jiménez et al., 2009).

En esta misma fase, el interventor/a vuelve a reunirse con los intimidadores para dar seguimiento a las soluciones que ellos mismos hallan propuesto (Jiménez et al., 2009).

- Tercera fase: en ésta el interventor/a felicita a los intimidadores por el progreso que han mostrado y les propone que la víctima sea incluida en este proceso (Jiménez et al., 2009).
- Cuarta fase: aquí se reúnen tanto la víctima como los intimidadores, quienes establecerán acuerdos de lo que cada quién hará para mejorar esta situación. Firmar tales acuerdos, es un ejemplo de la manera en que pueden ser pactados, lo cual es simbólico (Jiménez et al., 2009).
- Quinta fase: se da seguimiento de la puesta en práctica de los acuerdos, reuniéndose con los intimidadores, quienes a su vez son felicitados por su comportamiento, por el interventor/a (Jiménez et al., 2009).

Ya que el objetivo del estudio de Jiménez et al. (2009) fue la evaluación de este método, se debe describir lo siguiente: la situación de acoso fue denunciada por el padre de una víctima y por algunos estudiantes que se encontraban en el programa “Aulas en Paz”. Por tal motivo se decidió sancionar a los alumnos intimidadores, mientras que la segunda autora del artículo actuó como la interventora en la implementación del MPC.

Los participantes en el MPC fueron cinco estudiantes hombres de cuarto grado de una escuela pública en Bogotá, Colombia. Todo este grupo se encontraba inmerso en un programa llamado “... Aulas en Paz, un programa multi-componente para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia ... incluye un currículo en aula, refuerzo extracurricular en grupos pequeños y talleres, visitas y llamadas a padres de familia ...” (Jiménez et al., 2009: 74). De los estudiantes que participaron en el MPC, uno fue identificado como víctima y los demás como intimidadores (Jiménez et al., 2009).

Los resultados del estudio se resumen de la siguiente forma:

Primero, la víctima fue identificada como pasiva, por lo que la interventora mostró empatía hacia ella. Sólo uno de los intimidadores habló de ella como víctima provocadora, lo cual no se corroboró (Jiménez et al., 2009).

Luego, cuando la interventora volvió a reunirse con los *bullies* para percatarse del progreso de la situación, todos ellos mencionaron haber detenido la intimidación, pero que estaban habiendo nuevos *bullies*. Así que se procedió a hablar sobre lo que se podía hacer para defender a la víctima de dichos intimidadores. Uno de estos cuatro estudiantes, explicó haber detenido la intimidación como consecuencia de la sanción que le fue impuesta. La reunión continuó y entre algunos de los problemas surgidos en la misma, fue que uno de los involucrados comenzó a burlarse del procedimiento y a ser sarcástico respecto a que se incluyera a la víctima (Jiménez et al., 2009).

Por lo tanto, al método le fue añadido otro elemento que fue crear determinados acuerdos, por ejemplo, no agredir y no tomar objetos del lugar donde se trabajara. Esto fue establecido con el propósito de que volvieran a surgir problemas entorno a dichas normas, pero el recordarles a los *bullies* los acuerdos establecidos cuando intimidaban a la víctima en la reunión con todos ellos, sólo controlaba la situación por un rato. Al final, todos firmaron un acuerdo, lo cual fue propuesto por uno de los *bullies*. Sólo uno no quiso firmar (Jiménez et al., 2009).

Otro elemento no contemplado en el MPC fue volver a reunirse con la víctima, el estudiante que con más frecuencia molestaba a ésta, y con el resto de los intimidadores (Jiménez et al., 2009).

La primera reunión fue con el intimidador que más molestaba a la víctima. En la misma, la interventora procedió a que el estudiante se diera cuenta de las emociones de la víctima y le dio la tarea de ser él quien diera la palabra en la siguiente reunión. Esto último se puso en práctica tomando en cuenta que era él quien frecuentemente interrumpía en las reuniones (Jiménez et al., 2009).

En la reunión con el resto de los estudiantes intimidadores, se observó estar dispuestos a apoyar en el proceso de resolución del problema, a comparación con el otro *bully*. Fue a estos mismos estudiantes a los que se les pidió que ayudaran a la víctima si este último lo agredía en la siguiente ocasión en que ellos y la víctima se reunieran (Jiménez et al., 2009).

Por último, al reunirse con la víctima, "... la interventora expresó una preocupación por lo ocurrido e indagó acerca de sus emociones ..." (Jiménez et al., 2009: 77).

Volvió a llevarse una reunión con la víctima y los intimidadores y en esta ocasión todos dijeron que habían jugado con tal individuo, y en la misma cumplieron con la tarea asignada en la anterior reunión. Al final, todos firmaron el acuerdo de que no permitirían que se volvieran a dar situaciones de intimidación (Jiménez et al., 2009).

Aunque se había planeado una reunión con todo el grupo junto con los involucrados, de manera que ellos pudieran hablar sobre los resultados, etc., no pudo llevarse a cabo, ya que hubo mucho desorden por parte del grupo. Por ello la reunión fue pospuesta, pero no fue llevada a cabo (Jiménez et al., 2009).

Por último, los autores discuten en su trabajo que la aplicación del método parece que tiene mejores efectos en algunos individuos que en otros, en especial en los intimidadores asistentes. También mencionan que tal vez el empleo de un método centrado en la aplicación de normas sea más adecuado para aquellos intimidadores líderes o que inician la intimidación, pues se trata de individuos que muestran una empatía menor (Jiménez et al., 2009).

"La implementación del MPC también permitió ver cómo al reunir niños con altos niveles de agresividad ... nos ponemos en riesgo de generar efectos iatrogénicos (es decir, a que hagamos más daño que si no hubiéramos hecho nada) ..." (Jiménez et al., 2009, p. 82).

Los autores también mencionan la importancia de que este tipo de métodos sean llevados a cabo por personal con formación en psicología o relacionada a la misma (Jiménez et al., 2009).

Hasta este punto, se ha visto la propuesta de diversos programas para intervenir el acoso escolar, así como también acciones que deberían ponerse en práctica en individuos particulares (víctima, agresor, espectador), por ejemplo, la propuesta de

Rodríguez Gómez (2009). Asimismo, Avilés Martínez (2006), propone una serie de actividades a poner en marcha dependiendo de ciertas situaciones.

Como consecuente de los resultados encontrados en su trabajo, los que ya fueron explicados, formula que para manejar la provocación se deberá promover, generalizadamente, la convivencia escolar, lo cual brinde a todos herramientas para mediar o resolver conflictos. Por otra parte, a cada agresor le deberán ser enseñadas "... estrategias de reestructuración cognitiva e integración emocional de sus experiencias sociales a través del análisis narrativo (Del Barrio et al., 2003) y programas de autocontrol y control de la ira ..." (Avilés Martínez, 2006: 216).

Además, deberá trabajarse la empatía con los agresores, para tratar la minimización como argumento de *bullying*. Ellos a su vez, deberán hablar en un ambiente libre de culpabilizaciones, respecto a sus argumentos de maltrato. En el tratamiento sobre este punto se pueden emplear videos, dramatizaciones o *roleplay*, lo cual permita a los individuos darse cuenta de las consecuencias de sus actos y valorar los hechos (Avilés Martínez, 2006).

En cambio, con las víctimas debe ser trabajados la "...autoafirmación y aserción ..." (Morganet, 1995, citado en Avilés Martínez, 2006: 217).

En general, se debe brindar un espacio a todos los implicados, donde puedan hablar sobre sus sentimientos, opiniones, etc. de tal modo que todos estén enterados de la situación (Avilés Martínez, 2006).

Otro programa que se puede encontrar en la literatura es el propuesto por Cerezo y Méndez (2012). En dicho trabajo no se habla de que hasta ese momento se haya aplicado el programa, por lo que sólo se explicará el desarrollo del mismo y el caso para el que está dirigido.

Como ya se había dicho en otro capítulo, de entre todos los participantes en el estudio realizado por dichas autoras, se eligió a un grupo-aula y de los 27 estudiantes que conformaron este grupo se encontró una víctima-provocadora, una víctima y dos agresores (Cerezo y Méndez, 2012).

Después de la aplicación de una serie de instrumentos se encontró que de este grupo-aula poco más de la mitad de sus estudiantes manifestó sentirse parte del grupo, mientras que dos de ellos eran rechazados y otros 17 se encontraban aislados. El 44.4% de los miembros de este dicho grupo, en cierto momento de su vida, había consumido algún tipo de droga, por ejemplo, bebidas alcohólicas. De entre todos ellos fueron detectados cinco implicados: 2 agresores, 1 víctima-agresora, y 2 víctimas. Los alumnos reportaron que las amenazas y los insultos fueron las agresiones más frecuentes. También, la mayoría de los sujetos mencionaron que les eran relativamente fácil tener acceso a drogas; el ambiente que mayormente experimentaban era permisivo y no favorecía mucho a que conductas de riesgo se desarrollen (Cerezo & Méndez, 2012: 714). En cuanto a encontrarse inmerso a algún tipo de actividad de protección contra acciones de riesgo, por ejemplo, en algún deporte, casi la mitad de los participantes se encontraban alejados de dichas actividades (Cerezo & Méndez, 2012).

De esta forma, el sujeto agresor con mayores índices de rechazo fue llamado B2. El individuo fue analizado debido a su alto índice de agresividad. Se trató de una mujer, repetidora de curso; su edad fue de 16 años y contaba con un grupo de 4 amigos. La chica manifestó que había participado en peleas, le era fácil conseguir drogas y su consumo de éstas era alto. También, se encontraba inmersa en alguna actividad protectora, por ejemplo, algún deporte (Cerezo & Méndez, 2012).

En cuanto al test "... FRIDA –Factores de Riesgo Interpersonales para el consumo de Drogas en Adolescentes- (Secades, Carballo, Fernández, García Rodríguez y García Cueto, 2006) ..." (Cerezo y Méndez, 2012: 708), sus resultados indicaron que la muchacha percibía tener una relación negativa con su padre, mientras que con su madre era muy buena. Ambos padres discutían mucho. Además, la reacción de éstos si la vieran consumir alcohol, no sería la misma si la sorprendieran consumir drogas o tabaco.

Por otra parte, se encontró que el grupo de amigos de la chica bebía con frecuencia (Cerezo & Méndez, 2012).

Del mismo modo el “...TAMAI Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil ...” (Cerezo y Méndez, 2012, p. 719) arrojó los siguientes resultados:

- La alumna no se encontraba satisfecha con el ambiente escolar que le rodeaba (Cerezo & Méndez, 2012).
- La muchacha pareció mostrar sentimientos de tristeza así como también depresión (Cerezo & Méndez, 2012).
- En cuanto al factor familiar, la estudiante manifestó insatisfacción con el padre, de quien percibía abandono y poca comunicación (Cerezo & Méndez, 2012).

Así pues, la propuesta de programa de intervención se realizó en base a los datos del grupo-aula y al “... programa CIP Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), específico para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *bullying* ...” (Cerezo & Méndez, 2012, p. 706). Las características de dicho programa son que: a) se incluye a todos los niveles de la comunidad escolar cuando son llevadas a cabo las estrategias, así como a los sujetos implicados, y en general a las familias. b) mientras que sus fases

... se ordenan en: 1. Concienciación del problema: Me doy cuenta; 2. Periodo de análisis de la situación: Analizamos; 3. Concreción de actuaciones y calendario: Elaboramos el Programa; 4. Comunicación del programa y compromiso: Damos a conocer; 5. Puesta en práctica de lo acordado. Actuar y 6. Revisión y seguimiento: Evaluar resultados ...” (Cerezo & Méndez, 2012, p. 708).

Y c) dependiendo de las necesidades de la situación a tratar es que son adaptadas dichas estrategias (Cerezo & Méndez, 2012).

En cuanto al programa propuesto por las autoras, se tomó también en cuenta el manejo del abuso de sustancias (Cerezo & Méndez, 2012).

1° paso: que se esboce el problema: se propone hacer una serie de preguntas tanto a padres, profesores y a los alumnos, sobre la problemática del *bullying* y del

consumo de sustancias. El punto importante de este paso es hacer conscientes a los sujetos mencionados sobre el problema (Cerezo & Méndez, 2012).

2° paso: El problema es evaluado y los resultados obtenidos son aclarados y debatidos después de haberlos expuesto a la escuela (Cerezo & Méndez, 2012).

3° paso: *Intervención específica*: en este punto se plantea intervenir sobre el sujeto B2, de manera que se traten: a) las relaciones familiares, b) el *bullying*, y c) las conductas de riesgo sociales y para la salud. Para ello se tratarán algunos de los siguientes puntos: a) la enseñanza de control cognitivo y de autocontrol, así como también de estrategias de afrontamiento; y b) relaciones familiares (Cerezo & Méndez, 2012).

4° paso:

... *Intervención con un grupo-aula*. Se plantea como parte de la acción tutorial y abarca los siguientes aspectos:

- Trabajar técnicas de afrontamiento y de respuesta asertiva.
- Potenciar el Trabajo en Grupo y el Trabajo Cooperativo.
- Desarrollo de Actividades Lúdicas. (Cerezo & Méndez, 2012, p. 717).

5° paso: intervenir a las familias. Se intenta que la chica y sus padres participen para que se prevenga la aparición de conductas de riesgo (Cerezo & Méndez, 2012).

6° paso: una vez iniciada la intervención, ésta deberá ser supervisada cada 15 días (Cerezo & Méndez, 2012).

De este modo se concluye con el programa propuesto por Cerezo y Méndez (2012), para poder comenzar a hablar sobre otro caso de acoso y el programa que se plantea para su intervención.

El siguiente caso clínico trató sobre una estudiante de segundo de secundaria pública, a quien llaman María, cuya edad es de 13 años. Hacía poco tiempo que

mostró en su boleta de evaluaciones notas con suspensos. La paciente se mostraba irritable, callada y protestaba por todo. También golpeaba a su hermana sin motivos desde hacía un año. Su hermana es tres años menor que María (Morán Sánchez, 2006).

Para evaluar el caso se realizaron cuatro entrevistas en total, es decir, dos con María y dos con sus padres, pero separadamente (Morán Sánchez, 2006).

En la primera entrevista con la paciente se procedió a la aplicación de dos cuestionarios. Uno de ellos fue el “ICPJ- Inventario de Características Personales para Jóvenes (García Pérez, 1995) ...” (Morán Sánchez, 2006: 52); los resultados de este cuestionario, mostraron que María: a) presentaba conductas y pensamientos que le producían niveles considerables de ansiedad; b) poseía una visión de sí misma negativa; c) le preocupaba cómo la gente la evalué; y d) su autoestima era baja. El otro cuestionario empleado fue la “EMA- Escala Magallanes de Adaptación (García Pérez y Magaz Lago, 1998) ...” (Morán Sánchez, 2006: 52), con el cual se observó que la paciente puntuó bajo en cuanto a la adaptación personal y con compañeros (Morán Sánchez, 2006).

Para la segunda sesión le fue pedido a María que escribiera los motivos por los cuales acudía al psicólogo, por lo que llevó 3 hojas escritas a computadora. Gracias a otros instrumentos también se encontró que la paciente tenía un déficit en habilidades de comunicación y en asertividad (Morán Sánchez, 2006).

Consecuentemente, Morán Sánchez (2006) explica el Primer Tratamiento a llevar a cabo:

El objetivo de éste fue mejorar las habilidades sociales de María y tuvo una duración de 6 meses. Algunas de las técnicas a emplear y los aspectos a tratar fueron: a) entrenamiento en habilidades de comunicación; b) reestructuración cognitiva, para atender la carencia de autoestima; y c) respiración (con lo cual se intentó manejar la ansiedad) (Morán Sánchez, 2006: 53).

Como consecuencia de la aplicación del primer programa, las habilidades sociales de María mejoraron, así como también su asertividad, tanto con sus amigas como con sus compañeros; cesaron las peleas con su hermana y comenzó a acudir a clases de apoyo y mejoró en sus calificaciones escolares (Morán Sánchez, 2006).

Al iniciar el nuevo ciclo escolar, se dio seguimiento al caso por un año, cada tercer mes, a partir de lo cual se encontró lo siguiente:

En la primera sesión, María se veía más hábil socialmente y más asertiva, pero, de nuevo se mostró nerviosa. Ella dijo que estaba padeciendo acoso en su escuela tanto por sus compañeros de grupo, como por los de otro de su mismo grado. Además, no se había puesto en contacto con sus amigas desde la última vez que se habían visto el terapeuta y la paciente. Lo anterior conllevó a que se llevara a cabo un segundo programa y en esta ocasión se buscó la implicación de la escuela, lo cual se detallará más adelante (Morán Sánchez, 2006).

Mientras tanto, en la segunda evaluación se encontró que algunas de las agresiones que padecía eran por parte de alumnos de otro grupo y por sus compañeros de clase. Algunos ejemplos de dichas agresiones fueron el rechazo, llamarla por motes y obligarla a pasar delante de los demás o por determinados lugares, lo cual ocurría diario (Morán Sánchez, 2006).

Así pues, en la intervención en la escuela, que corresponde al Segundo Tratamiento, fueron establecidos objetivos para los estudiantes, los padres y los maestros (Morán Sánchez, 2006).

Para los alumnos, se estableció la prevención, control y detección de violencia en la escuela. También que los alumnos debían ser sensibilizados ante el presente asunto. Para lograr todo lo anterior, se siguieron las siguientes estrategias: entrenamiento en resolución de problemas y habilidades sociales; entrevistas individuales con los alumnos y con la víctima; "... dramatización de situaciones problema, la inversión de roles ..." (Morán Sánchez, 2006, p. 55).

En el caso de los padres, se estableció como objetivo que fueran sensibilizados a la situación, por lo cual se realizaron reuniones (Morán Sánchez, 2006).

Este mismo objetivo fue establecido para los profesores, pero para ello, algunas de las estrategias a seguir fueron: reuniones de profesores y evaluación del problema. También, después de haber analizado datos sobre la situación, dichos datos eran comunicados entre el profesorado (Morán Sánchez, 2006).

Por otro lado, la intervención con la paciente se llevó a cabo también con los padres de María. El programa tuvo una duración de tres meses, y algunos de las técnicas empleadas fueron: entrenamiento en asertividad, entrenamiento en resolución de problemas y reestructuración cognitiva (Morán Sánchez, 2006: 55).

Las consecuencias encontradas del programa escolar fueron que, aunque los compañeros de la paciente la dejaban estar con ellos (sin mostrarle afecto), eran respetuosos al trabajar con ella y la habían dejado de molestar. Los alumnos se sintieron atacados con el programa de intervención; de hecho, en una sesión de tutoría María se disculpó con todos, pues todo mundo tenía conocimiento de lo ocurrido, y de acuerdo a ella, el clima se había vuelto tenso (Morán Sánchez, 2006).

A pesar de todo, en los resultados del segundo programa, se reporta que María mostró cambios en asertividad y en comunicación (Morán Sánchez, 2006). Así, se finaliza con esto la ejemplificación del caso de María.

Ahora bien, como se ha notado hasta ahora, algunos de los programas que se han expuesto sólo hablan de una propuesta de intervención, mientras que otras trataron casos en particular como lo fue el caso descrito por Morán Sánchez (2006). En vista de esto, se procederá a continuación a explicar otros tres programas, los cuales hacen referencia a la prevención del acoso escolar.

El primero de estos programas es el mencionado por Fernández Martín et al. (2005). El trabajo de dichos autores se llevó a cabo en 4 etapas. En la primera de ellas se llevó un análisis sobre necesidades, encontrándose así que la principal

era aquella que se relacionaba con las relaciones interpersonales en quienes con posterioridad fungirían como los participantes de la investigación. Debe mencionarse que para tal estudio participaron 49 alumnos entre hombres y mujeres, de edades entre 10 y 12 años, todos pertenecientes al sexto curso de primaria en Granada. Este grupo fue dividido en dos, de tal manera que el grupo intervención quedó conformado por 12 hombres y 13 mujeres, es decir, por 25 estudiantes. En esta misma fase se brindó a los padres formación sobre el presente tema y una plática, mientras que a los profesores también se les brindó un *dossier* sobre el tema. Estos últimos también participaron al llevarse a cabo el programa.

El siguiente paso consistió en el pre-test para establecer la línea base, los objetivos y se tomó en cuenta los aspectos que con anterioridad se mencionaron para esquematizar la intervención. El entrenamiento que se brindó a los alumnos con el programa fue cognitivo-conductual (Fernández Martín et al., 2005).

Luego, el programa fue llevado a cabo en 3 sesiones cada semana, sumando en total 30 sesiones, las cuales fueron colectivas. El programa constó de 5 bloques:

1° bloque: los temas a tratar en este se relacionaron con el *bullying*, por ejemplo, cómo se identifica y cuáles son sus tipos; también se vio la creación de normas (Fernández Martín et al., 2005).

2° bloque: aquí los temas a tratar estuvieron en relación con las emociones y habilidades sociales, por lo que algunos de esos temas fueron la mediación, habilidades de comunicación, de solicitud para que se cambie de conducta, de escucha así como también expresión e identificación de sentimientos en casos de maltrato (Fernández Martín et al., 2005).

3° bloque: en este los temas se relacionaron con los derechos humanos, mientras que en el 4° se llevó a cabo educación moral (Fernández Martín et al., 2005).

5° bloque: se trató sobre impulsión de la reflexión y el detenimiento de la impulsividad (Fernández Martín et al., 2005).

Como último paso, se procedió a evaluar los efectos del programa en los estudiantes. Luego, los resultados fueron informados a través de una reunión (Fernández Martín et al., 2005).

Como resultado de la aplicación del programa se observó que en el grupo intervención, en el pos-test se redujo el número de víctimas-agresores, de víctimas y de agresores, mientras que el número de espectadores aumento, lo cual se esperaba en el estudio. Sin embargo, en el grupo control aumentó el número de víctimas y de agresores (Fernández Martín et al., 2005).

Los autores concluyeron diciendo que hubo cierta mejoría de la situación en el grupo que fue llevado a cabo el programa debido a que se observó el aumento en el número de espectadores y una disminución en el número de los otros roles (Fernández Martín et al., 2005).

En adición, discuten que los resultados obtenidos en el estudio se ven limitados por algunos de los siguientes factores: el tamaño de la muestra; que no se hayan implementado todos los contenidos planteados; el momento en que llevaban a cabo las sesiones; y la poca participación de parte de los padres y de los docentes (Fernández Martín et al., 2005).

El segundo programa a mencionar para la prevención de la violencia entre pares adolescentes es el de Díaz-Aguado Jalón (2005). En él se plantea un protocolo compuesto por 16 actividades distribuidas en 7 bloques.

El primer bloque se titula "... Democracia es igualdad ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556). En él las actividades planteadas son hablar sobre las clases de discriminación, haciéndose también referencia a la que se presenta en la escuela y en la cotidianidad; también se lleva a cabo un *spot* con el fin de activar habilidades de comunicación.

En el bloque "... La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556), las actividades giran en torno a los derechos humanos, por lo que se habla sobre la forma en que estos pueden

ser transgredidos, se realiza una declaración sobre tales derechos y se compara ésta con la realizada en 1948.

Para el tercer bloque, "... Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556), se lleva a cabo la proyección de un video, a partir del cual se habla acerca de la violencia. También se lleva a cabo un debate relativo a la victimización y el acoso.

En el cuarto bloque, "... Racismo y xenofobia, como ampliación del bloque A ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556), una de las actividades tiene que ver con la detección del racismo.

En el siguiente, "... Sexismo y violencia de género ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556), algunas de las actividades planteadas son la proyección de un video, después del cual se debate concerniente a la violencia de género; otra actividad se relaciona con la detección de sexismo.

Para el bloque sexto, "... Violencia entre iguales en la escuela y el ocio ..." (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556), las tareas tienen que ver con debatir sobre la prevención de la violencia, y la detección de aquello que contribuya a que entre adolescente se de violencia así como violencia en general.

Por último, se encuentra la "... Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. (Díaz-Aguado Jalón, 2005: 556).

Para probar la eficacia del programa fue aplicada una serie de instrumentos a 783 estudiantes de escuelas de la Comunidad de Madrid; dichos instrumentos fueron aplicados antes y después de la puesta en marcha del programa. Los resultados de su aplicación en el grupo experimental fueron comparados con los del grupo control. Gracias a esto algunas de las observaciones que se hicieron son que en la escuela se redujeron las ocasiones de exclusión, así como también de violencia, lográndose prevenir estas últimas durante el tiempo de ocio (Díaz-Aguado Jalón, 2005).

El último programa sugerido para la prevención del *bullying* es el planteado por Olweus (s.f.).

Para el "... Programa Olweus de Prevención contra el acoso ..." (Olweus, s.f.: 10),

- es importante que no se recompense las conductas de los acosadores y
- que las conductas de estos tengan menos posibilidades de que sean recompensadas y que, por supuesto, no reciban alguna recompensa (Olweus, s.f.).

El propósito de los principios de este programa es que sea creado un ambiente escolar que se caracterice por que la implicación de los adultos sea un modelo positivo, cordial y que al actuar lo hagan con autoridad; también, en este ambiente se deberá sancionar aquellos comportamientos con los que se rompa con un reglamento o que sean inaceptables, ante las que se deberán establecer "... límites firmes ..." (Olweus, s.f.: 10).

Como se puede notar, el trabajo se desarrolla en base a la investigación relacionada a la modificación de conductas, y en especial a las agresivas (Olweus, s.f.).

Olweus (s.f.) menciona que por más de 20 años se ha llevado a cabo la verificación y desarrollo de este programa, por lo que en total se había realizado 6 evaluaciones en Noruega hasta ese momento, con la participación de alumnos de entre 10 y 13 años de edad. Los resultados encontrados en dichas verificaciones fueron significativos estadísticamente.

De las seis evaluaciones menciona sólo los resultados de 4 de ellas.

La primera es "**El Primer Proyecto Bergen** (Olweus, s.f.: 11), en el cual participaron 2500 estudiantes provenientes de 42 colegios. En este caso, se observó mejoras en la disciplina, en la actitud hacia la escuela y las tareas de la

misma; también hubo mejoras en las relaciones sociales y en el orden (Olweus, s.f.).

También fue encontrado lo siguiente: cuando los profesores/clases que habían llevado a cabo ciertas partes del programa con mayor amplitud que otros maestros, entre ellas reuniones de clase regulares y la creación "... de normas contra el acoso dentro de la clase ..." (Olweus, s.f., p. 12), los problemas de acoso fueron reducidos. En relación a esto, se encontró que disminuyeron las conductas antisociales y los "... informes de problemas acosador/víctima durante los periodos investigados ..." (Olweus, s.f.: 12), además de que los alumnos se mostraron más contentos en cuanto a la vida escolar (Olweus, s.f.).

Las otras tres verificaciones se hayan relacionadas a la iniciativa nacional, por lo que las comenta brevemente combinando sus resultados (Olweus, s.f.).

- Se trató de más de cien escuelas que para evaluar la línea base, fue empleado el Cuestionario Olweus Acosador/Víctima. De esta forma, los resultados obtenidos en este cuestionario, por ejemplo, de los alumnos de 5°, eran comparados con los obtenidos con alumnos del mismo grado en las mismas escuelas, pero después de haberse llevado a cabo la intervención (Olweus, s.f.).
- Las evaluaciones se llevaron a cabo en el 2001 y en el 2002, en el otoño, y en la primavera y otoño, respectivamente (Olweus, s.f.).
- Al evaluar los datos, se pudo encontrar que muchos alumnos percibieron que ellos mismos y los profesores actuaban más activamente frente al acoso (Olweus, s.f.).

A pesar de los resultados positivos obtenidos en ciertos grados inferiores de las escuelas secundarias de Noruega, no ocurre lo mismo en estos mismos grados pero a nivel internacional, pues se ha observado que el éxito del programa en estos casos es menor (Olweus, s.f.).

3.2.2 Recomendaciones generales.

Como se ha mostrado hasta ahora, los programas de intervención son varios y algunos de ellos mencionan la participación tanto de los maestros como de los padres de familia. Es por ello que en este apartado se distinguirán algunas de las recomendaciones que Avilés Martínez (s.f.), Barri Vitero (2006) y Rodríguez Gómez (2009) hacen ante tal situación.

La primera de ella es que se dé una merecida importancia al fenómeno del *bullying*, es decir, que se cambie la actitud que se suele mostrar ante el acoso escolar. Por otro lado, se sugiere que en la resolución del problema de acoso se cuente con todos los involucrados sin que ello quiera decir la búsqueda de culpables (Avilés Martínez, s.f.).

También se encuentran algunas sugerencias dirigidas principalmente a los padres y otras a los profesores.

En el caso de los primeros, se recomienda: 1) platicar con sus hijos; 2) ser empáticos con ellos, pues sus problemas correspondientes a su edad son tan importantes como los de un adulto; 3) "... Tratar de reforzar la autoestima ... así como su capacidad de relación social ..." (Barri Vitero, 2006: 66); 4) colaborar con los hijos/as en la intervención que se lleve a cabo; debe hacerse de conocimiento al centro educativo sobre la situación de *bullying*, pero con la convicción del niño/a de que estará seguro así como de lo que se hará (Barri Vitero, 2006).

Otras sugerencias hechas a las familias son: a) que haya comunicación con los tutores escolares de sus hijos; b) que cambien a un estilo de vida democrático en el que se permita demostrar afecto por sus hijos, pero que a la vez se busque que se cumplan las normas; c) que participen en la elaboración de planes contra situaciones de acoso escolar; y d) "... Aprender a saber observar en nuestros hijos/as signos que pueden denotar situaciones de *bullying* en cualquiera de sus papeles ..." (Avilés Martínez, s.f.: párr. 77).

De la misma manera, las recomienda a los profesores que: 1) observen las relaciones existente entre los alumnos tanto dentro como fuera de los salones; 2) realizar entrevistas grupales e individuales; 3) la escuela eduque "... en la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto de las normas de convivencia, etc. ..." (Barri Vitero, 2006: 68); 4) evitar que el agresor y el agredido estén solos (Barri Vitero, 2006); 5) que se hable del tema entre compañeros; 6) que se formen en el tema; 7) que no se dejen situaciones de *bullying* sin intervenir; 8) que participen en el proceso de desarrollo y elaboración de programas en contra del acoso escolar buscando a la vez que se involucren en tal proceso las familias, el personal de la escuela, etc. (Avilés Martínez, s.f.).

3.3 Intervención de la violencia escolar.

Ya que en los capítulos anteriores se ha hablado sobre le violencia escolar, siendo que se encuentra relacionada al *bullying*, se dedicará esta sección del capítulo al abordaje de dicha violencia, pero en relación a su intervención.

De acuerdo al "Defensor del Pueblo" (AA. VV. 2007, citado en Cerezo & Méndez, 2012), las medidas que se han tomado para tratar la violencia escolar, no resuelven el problema, sólo actúan en cierta medida (Cerezo & Méndez, 2012). A decir verdad, los problemas de relación surgidos en las escuela, actualmente son resueltos llevándose a cabo estrategias para la resolución de conflictos, entrenamiento en autocontrol y habilidades sociales y autoimagen (Fernández García, 2004). Por otro lado, Del Rey y Ortega (2001) manifiestan que la respuesta que se ha dado en las comunidades autónomas de España ha propuesto acciones encaminadas a que las relaciones sociales y la convivencia en las escuelas mejoren.

Así pues, un trabajo patrocinado por la Comisión de Educación de la Unión Europea, mostró que gran parte de los proyectos o programas con los que cuentan las comunidades autónomas mencionan que para prevenir la violencia y

los conflictos es necesaria la mejora en la convivencia; esto hace deducir que dichos programas educan sobre dicho tema (Ortega Ruiz, s.f.).

A partir de lo anterior, se desprende la definición de la convivencia la cual, de acuerdo a Ortega Ruiz (s.f.), es que se viva en común; sin embargo, cuando se relaciona esta palabra con la escuela se puede encontrar que la autora señala tres contextos para entender su uso en el ámbito escolar.

Uno de los tres contextos es el psicoeducativo y para hablar de él se parte de la dimensión psicológica. En este caso, la palabra convivencia involucra que sean analizadas las emociones y sentimientos, tal como la empatía (Ortega Ruiz, s.f.).

En el contexto socio-jurídico, la convivencia quiere decir que todos los individuos deben esforzarse para hacer sentir a las personas que cada una puede ejercer sus derechos y que estos serán respetados sin discriminación de cualquier tipo (Ortega Ruiz, s.f.).

Por último, en el contexto popular la convivencia se refiere a que en un lugar, que es compartido por los demás, existe un determinado bien en común; también, el hecho de que se comparta dicho espacio involucra que se compartan ciertas normas (Ortega Ruiz, s.f.).

De hecho, Fernández García (2004) manifiesta que algunos problemas, como lo son el robo de algunos utensilios o la interrupción, son abordados indirectamente cuando es integrada la idea de "... **abuso entre iguales** ..." (p. 78); y ciertas estrategias, como la mediación o respeto entre compañeros de escuela, son planteados en los principios de convivencia.

Pero no sólo la convivencia es vista desde los tres contextos anteriores, sino también los problemas de relación en los centros escolares. Para tal caso, Fernández García (2004) señala cinco diferentes enfoques, uno de ellos propuesto por la misma autora.

Así, desde el modelo ecológico, dichos problemas de relación son vistos como una interacción inadecuada de parte de uno de los estudiantes o la causa de

problemas de este tipo en las escuelas cuya comunidad es vista como un sistema (Fernández García, 2004).

Otro enfoque es el humanístico el cual pretende crear una atmósfera donde todos los individuos puedan expresar sus sentimientos. Partiendo de este mismo enfoque, los alumnos son individuos con necesidades tales como de aceptación y atención (Fernández García, 2004).

Un tercer modelo es el conductismo, proveniente de los años sesentas y setentas, que propone que sean reforzadas aquellas conductas que fuesen gratas (Fernández García, 2004).

Mientras tanto, la escuela cognitiva se centra más en lo que piensan las personas en vez de lo que hacen, pues de acuerdo al mismo enfoque, es importante el desarrollo moral. Los maestros evalúan el nivel moral de los alumnos a partir de dilemas lo que permite a aquellos hacer que los estudiantes se comporten dependiendo de dicho nivel. Uno de los problemas con este enfoque es que no atiende "... a las conductas que se dan en los conflictos. (Fernández García, 2004: 76).

Por último, se encuentra la perspectiva sugerida por la misma autora, es decir, la perspectiva ecléctica. Ésta supone que tanto el problema como la intervención sea multifacética, es decir, que sean abordados tomando en cuenta todas las estrategias que sean consideradas como eficaces y que las causas no se busquen de un solo lado, tomando así en cuenta lo expresado por los alumnos y el profesorado (Fernández García, 2004).

De esta forma, las estrategias de Fernández García (2004) pretenden prevenir este tipo de problemas de relación, proponiendo cinco ámbitos de actuación:

El primero de ellos es la concienciación: este ámbito supone la comprensión del problema dentro del aula, cuya responsabilidad comienza por el profesor. Este primer ámbito implica dos tipos de acciones: 1) obtención de datos: por ejemplo,

de los casos de esta clase de problemas y, 2) que en la escuela sea creado un clima positivo (Fernández García, 2004).

El segundo ámbito es la aproximación curricular: en este se pretende incluir todo aquello relacionado con el "... Desarrollo Socio-personal ..." (Fernández García, 2004: 81), en los programas escolares.

Tercer ámbito es la atención individualizada: esto se refiere a la atención que cada individuo debiera recibir por parte de psicoterapeutas en cuanto a habilidades sociales se refiere, pues pueden haber alumnos con desventajas en este sentido; sin embargo, este tipo de atención individual se centre en lo académico (Fernández García, 2004).

Participación: en este ámbito se pretende crear actividades extraescolares que permitan a los alumnos adquirir responsabilidad del proceso de dichas actividades así como también el sentimiento de pertenencia; de esta forma, no sólo los alumnos participan en las actividades del aula, sino también en este tipo de actividades extras (Fernández García, 2004).

Organización: como la misma palabra lo dice, es necesaria la organización de todos aquellos medios que permitirán intervenir en los problemas de relación en la escuela, medios tales como los espacios para intervenir, los horarios, la cantidad de alumnos, etc. (Fernández García, 2004).

Con esto último se finaliza esta sección del capítulo para ahora comenzar a hablar sobre algunas generalidades de los programas de intervención de la violencia escolar y después explicar tres ellos. Algunas de las generalidades que se manifestarán en la siguiente sección son recomendaciones, clasificación de estrategias y factores de protección.

3.3.1 Generalidades de los programas de intervención de la violencia escolar.

De acuerdo a Ortega Ruiz (s.f.), la escuela es vista como un lugar donde se respetan los derechos de los demás y se convive democrática y tranquilamente. Relacionado a esto último, Fernández García (2004) manifiesta que en las escuelas debe ser instruida la solidaridad, comunicación y cooperación, recordando a su vez que los problemas de relación surgidos en las escuelas deben ser abordados desde diferentes puntos de vista. De igual forma, la resolución de conflictos y la convivencia es tarea de varias personas, no de una sola.

Así, algunas otras recomendaciones que se hacen con respecto a la intervención son las siguientes: la primera de ellas es que se mejoren las creencias, reacciones y estilos de educar de la escuela y la familia de los adolescentes y niños a intervenir. Y la segunda es que se socialice al niño de forma adecuada (Hernández López et al., 2008).

De hecho, se puede tomar en cuenta los resultados del estudio de Hernández López et al. (2008) como sugerencias en general. Estas autoras encontraron como factores de protección contra problemas psicológicos (como trastornos disociales o TD y trastornos negativistas/desafiantes o TND) y relacionados con la violencia que se brinde a los niños consecuencias positivas por el cumplimiento de sus promesas así como por lo que hayan hecho bien; dichas consecuencias deben ser sistemáticas.

De esta forma se procederá a exponer la clasificación de las estrategias de intervención de la violencia escolar hecha por Del Rey & Ortega (2001), y con posterioridad se explicarán dos programas relacionados con tal situación.

Dentro de la clasificación que describen dichas autoras se encuentran las estrategias con las que se pretende formar a los profesores para que sean ellos capaces de desarrollar actuaciones de intervención en situaciones de violencia escolar, algunas de las cuales las han hecho con apoyo externo. En esta clase de

formación a los profesores el tema que resalta es de la convivencia (Del Rey y Ortega, 2001).

Por otro lado, se hayan las estrategias encaminadas a cambiar la organización de la escuela: en este caso se menciona que Ortega (1997, citado en Del Rey y Ortega, 2001) se encuentra de acuerdo en incluir a la familia, los profesores, los alumnos, etc., en la creación de dicha organización de tal forma que los valores tanto de la familia como de la escuela sean entendidos. En relación a esto se dice que este mismo tipo de estrategias ven a la escuela como un sistema que ayude a que se den relaciones positivas en la misma. Un ejemplo de este tipo de apoyo es el Programa Educativo de prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras (Ortega y colb. 1998, citado en Del Rey y Ortega, 2001).

En cuanto a las estrategias que pretenden llevar a cabo actividades dentro del salón, se encuentran "... Gestión del clima social del aula; trabajo curricular en grupo cooperativo; actividades de educación en valores ... de educación de sentimientos ... de estudio de dilemas morales y ... de drama ..." (Del Rey y Ortega, 2001: 138). La primera de estas actividades se desarrolla a través de asambleas en las que se dictan normas que a la vez son evaluadas con el fin de que los estudiantes aprendan a no recurrir a la violencia. (Del Rey y Ortega, 2001).

En cuanto a los grupos cooperativos, se trabaja con lo ya planteado curricularmente de tal modo que los estudiantes cooperen entre sí ejecutando los contenidos del currículum, compartiendo conocimientos individuales, reflexionando y luego dialogando, de manera que lleguen a acuerdos (Del Rey y Ortega, 2001).

En el caso de educar sobre valores y sentimientos, se pretende que a partir de actividades que conlleven a la reflexión y luego al debate, que los alumnos interioricen determinados valores como la solidaridad y el respeto. Para ello se emplean situaciones ya sean reales o imaginarias donde se traten emociones (Del Rey y Ortega, 2001).

Por otra parte, los dilemas morales con frecuencia ayudan a los estudiantes a reflexionar y a tener pensamientos críticos, mientras que la dramatización, debido

a que permite que los alumnos vivan situaciones de violencia, les ayuda a reflexionar sobre las mismas (Del Rey y Ortega, 2001).

Volviendo a la clasificación de las estrategias de intervención, se encuentran aquellas que tratan situaciones ya existentes de violencia; algunas de estas estrategias mencionadas por las autoras son:

- “... *Desarrollo de la empatía para agresores* ...” (Ortega, 1998, citado en Del Rey y Ortega, 2001: 141): esta clase de programas pueden servir cuando se ha detectado a alumnos en riesgo o que ya se encuentran involucrados en situaciones de violencia; con estos programas se intenta sensibilizar a los agresores tanto afectiva como emocionalmente.
- “... *Ayuda entre iguales* ...” (Cowie, H; Wallace, H, 1993, citado en Del Rey y Ortega, 2001: 140): una de sus modalidades es la elaborada por Ortega y Del Rey (1994, citado en Del Rey y Ortega, 2001) en la que se busca que haya un alumno que brinde apoyo y escucha a otros estudiantes que estén pasando por situaciones de violencia escolar.
- “... *Mediación de conflictos* ...” (Fernández, 1998a, citado en Del Rey y Ortega, 2001: 140): en este caso se intenta enseñar a resolver conflictos a los individuos que ejercen el rol de mediadores.

Habiendo esclarecido lo anterior, se procederá a continuación a explicar algunos programas de intervención de la violencia escolar.

3.3.2 Programas de intervención.

Primero que nada, Del Rey y Ortega (2001) enuncian que la creación de la Comisión de Convivencia en las escuelas de España ha resultado ser el cambio más importante en torno a la violencia escolar. Las autoras escriben que:

... Las funciones principales de esta comisión son las *de resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores*

de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en el centro ... (p. 135).

Luego, Ortega Ruiz (s.f.) expone el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar o ANDAVE (Ortega, 1998; CEC, 2009, citado en Ortega Ruiz, s.f.), como un ejemplo de proyecto para mejorar la convivencia. Los objetivos del proyecto estuvieron relacionados con la mejora de las relaciones interpersonales y con la prevención del acoso y la violencia.

Dicha labor estuvo compuesta por cinco líneas de trabajo. La primera de ellas consistió en dar a conocer algunos aspectos sobre la violencia escolar, por ejemplo, lo importante que es prevenirla; esto se llevó a cabo brindando a la sociedad en general, padres, docentes y alumnos materiales como cuadernos informativos y folletos, entre otros. En la segunda línea de trabajo se ofreció a los alumnos un número de teléfono atendido por psicólogos/as quienes daban una inmediata respuesta. Luego, en la tercera línea se educó a los maestros para que, siguiendo el tema de mejora de la convivencia, fueran capaces de prevenir la violencia. Mientras tanto, en la cuarta línea fue realizado material el cual brindaba "... un modelo de trabajo de centro para la prevención de la violencia a partir de la mejora de la convivencia ..." (Ortega Ruiz, s.f.: 15). Por último, la quinta línea consistió en una investigación, la cual se llevó a cabo con 8 escuelas de nivel secundaria y que reveló información sobre el grado de violencia en las mismas, pero esto sólo se realizó como pre-test, pues hasta ese momento no se había llegado a la fase de pos-test (Ortega Ruiz, s.f.).

Por último, se encuentra el Plan PREVI, cuyas siglas quieren decir "... Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas & Martínez Ruiz, 2007: 100), y que fue desarrollado con el propósito de abordar los problemas de convivencia en la escuela.

Las medidas que toma este plan están dirigidas a la sociedad, la familia y la escuela. Algunas de las que se orientan a la sociedad para prevenir la violencia, son:

- Emplear como medio de aprendizaje las conferencias (Félix Mateo et al., 2007).
- Campañas que realcen a los maestros, tal como la "... 'Gràcies' ..." (Félix Mateo et al., 2007: 106).
- Campañas de sensibilización y publicidad (Félix Mateo et al., 2007).

En cambio, algunas de las medidas tomadas para la prevención de la violencia orientadas a la población que se haya en riesgo son las "*Unidades de Atención e Intervención*" (Félix Mateo et al., 2007: 105), cuyo propósito es la recepción de consultas por parte de las escuelas sobre casos de violencia, por lo que estas unidades se contactan con la escuela que haya hecho dicha solicitud así como también con las familias, además de seguir el caso.

En cuanto a las medidas orientadas al ámbito escolar son: a) la formación de los maestros en cuanto a gestión de aprendizaje constructivo, y para promover la convivencia. Esta formación es aptitudinal, institucional y profesional. b) Material: 1) Una guía para los profesores, la cual sirve para la convivencia en la escuela. 2) Un manual de convivencia con el cual se esclarecen algunos aspectos de la violencia, como los agentes que empeoran o mejoran la violencia, así como conceptos relacionados a la misma. 3) El desarrollo de seis cortometrajes,

... por el Comité de Expertos y la Fundación Valenciana del Audiovisual de la UIMP (*Ley del silencio y humillación; Estilos educativos familiares e indisciplina; Xenofobia y aislamiento social; y por último, Indisciplina y relaciones familia/escuela ... La mochila y el corto Comparaciones*) ... (Félix Mateo et al., 2007: 102).

c) Se dan recomendaciones a los papás y las mamás para que reconozcan señales en sus hijos de que sean víctimas de violencia o los individuos que ejercen dichas acciones. d) El seguimiento de un protocolo de detección, para lo cual se procede a la recolección de datos a través de una entrevista con la familia de la víctima y con ella misma, así como también son recolectados datos desde

los docentes. Este protocolo incluye la aplicación de plantillas cuya finalidad es mostrar qué es intimidación o acoso escolar, y qué no lo es. e) El desarrollo de planes de convivencia. El objetivo de estos planes es que los agentes educativos participen en el desarrollo de acciones de intervención y preventivas de violencia, las cuales son específicas para cada escuela de la Comunitat Valenciana. Es decir, cada centro desarrolla su propio plan. f) Se premia a aquellos centros que promueven la prevención de la violencia así como una mejor convivencia. g) “*Plan Integra...*” (Félix Mateo et al., 2007: 103). Este plan consiste en horas distribuidas en actividades de educación física, talleres y salidas de la institución organizadas. El plan va dirigido a estudiantes de 14 y 16 de años de edad, quienes muestran significativamente actitudes disruptivas, inadaptación escolar, fallos académicos, y deserción escolar. Al finalizar el plan, los individuos pueden integrarse al mundo laboral o estudiar (Félix Mateo et al., 2007).

3.4 Intervención del ciberbullying.

Ya que el tema del presente trabajo es el acoso escolar o *bullying*, se ha dedicado especial atención a dicho fenómeno. Sin embargo, dada la relevancia al fenómeno del *ciberbullying*, el cual se encuentra relacionado a este tipo de acoso, también se hablará brevemente sobre la intervención del mismo.

Respecto al ciber-acoso, Garaigordobil (2011), discute en su trabajo que en la intervención de situaciones de violencia se implique tanto a la escuela como a los involucrados en el *ciberbullying* (ciberacosador, cibervíctima), al grupo de clases y, por supuesto, a los familiares. Otro aspecto importante que discute es que para prevenir este tipo de acoso, la sociedad, las familias y los centros educativos deben colaborar.

Inclusive señala los aspectos que deben incluir las propuestas de intervención, las cuales son: a) la prevención, que consiste en la evitación de que el *cyberbullying* se presente; en que se prevenga la conflictividad y en la mejora de la convivencia. b) La intervención primaria, es decir, que no se dé oportunidad de

que se consolidase alguna situación de acoso que apenas se esté generando, lo cual se puede tratar con intervenciones tanto grupales como individuales; c) la prevención secundaria, que se refiere a la intervención de casos ya consolidados del fenómeno (Garaigordobil, 2011).

En este mismo sentido, Feinberg y Robey (s.f.), dicen en principio que aquellos individuos que estén siendo víctimas de ciber-acoso, deberían informar a los adultos que tal situación está ocurriendo. Así, algunas de las recomendaciones que hace van dirigidas tanto a padres como educadores y víctimas:

- En el caso de los educadores, una de las sugerencias que se hace es que sea entrenado el personal de la escuela con el fin de que puedan ser capaces de reconocer indicadores de *ciberbullying*, tales como ser blanco de otras clases de *bullying* o ser rechazado (Feinberg y Robey, s.f.).
- Por otro lado, a los padres se les hace algunas de las recomendaciones siguientes: a) hacer un contrato padre-hijo en cuanto al empleo del internet se refiere. b) Hablar con sus hijos de manera que se les aliente a hacer de su conocimiento que son víctimas de acoso cibernético, así como también deberían platicar sobre las actividades que los hijos están llevando a cabo en el internet. c) Que aprendan a reconocer señales de que sus hijos están pasando por esta clase de acoso, por ejemplo, el hecho de que el niño no quiera emplear la computadora. d) Mantener en un lugar visible la computadora (Feinberg y Robey, s.f.).
- Por último, a las víctimas se les aconseja que: a) rescaten todo aquel material de acoso por parte del *ciberbully*, el cual luego deberá ser enviado a la familia de tal individuo para pedir su colaboración para que ello se detenga. b) Pedir ayuda a las autoridades escolares como el director o el psicólogo; en caso de que el ciber-acoso sea de mayor gravedad, entonces se deberá informar a la policía. c) Que pida a su acosador que pare tales conductas (Feinberg y Robey, s.f.).

En relación a esto, Johnson (2011) menciona a The Anti-Defamation League (2007, citado en Johnson, 2011: 4), para enunciar algunas sugerencias relacionadas a la intervención, hechas por esta misma liga dirigidas a las familias. Ejemplos de dichas recomendaciones son: 1) contactar a las autoridades correspondientes de internet para informar de la situación de ciber-acoso. 2) Cambiar o bloquear números de telefonía celular y direcciones de *e-mail*. 3) Salvar evidencia (Johnson, 2011).

La misma autora también indica que tanto el acosador como la víctima de *ciberbullying* deberían ser intervenidas por un consejero, de manera que la víctima reciba ayuda para que su autoconcepto sea mejorado, y que también se le apoye en habilidades sociales y de firmeza. Mientras tanto, el acosador podría recibir ayuda con respecto al manejo de la ira, a que la expresión de sentimientos sea de forma adecuada, y a mejorar su autoestima; también podría intervenirle en el área de habilidades sociales (Johnson, 2011).

CONCLUSIONES

Se concluirá la presente tesina expresando que el acoso es un fenómeno que se da en varias instituciones socializadoras, entre ellas la familia y la escuela. En este último se ha dado el nombre de *bullying* y es en este mismo caso en que debería emplearse el término acoso escolar entre pares y no simplemente acoso entre pares, ya que la diferencia entre ambos es que el primero se da en la escuela y si se le hiciera mención de la segunda forma, entonces también uno podría estarse refiriendo al acoso dado en otros contextos como entre miembros de la misma edad en la familia, en el trabajo o en la zona donde se viviera. Con esto último también se pretende decir que cuando se trata de acoso entre alumnos, entonces se le denomina horizontal, mientras que cuando es de los alumnos hacia los profesores entonces se le llama vertical (Barri Vitero, 2006: 75).

Por otro lado, se debe enfatizar que este fenómeno no es reciente ni exclusivo de un solo país o zona; sin embargo, pareciera que de alguna forma es distinto dependiendo del lugar del que se hable; así, el hecho de que haya menor información sobre el tema en un determinado país no significa que en tal no esté ocurriendo, sino que más bien revela el poco interés que hay de él y la actitud que en general se toma en dicha sociedad, por lo que probablemente se esté confundiendo esta situación con juegos de niños o, peor aún, con cotidianidades, pues pareciera que el acoso escolar entre pares es algo normal en las escuelas y que continuará mientras éstas sigan existiendo.

Algo que se pudo notar es que con frecuencia la literatura relacionada al presente tema hablaba sobre el perfil de todos los implicados en escenarios de *bullying*, con los cuales se intenta en cierto modo dar respuesta al acoso, olvidándose que todo puede cambiar en la existencia propia así como también podría suceder en el papel que los estudiantes ejercen en los diversos espacios donde convivan (ya sea la escuela, grupo de amigos, redes sociales, etc.). De hecho, ciertos autores perfilan a los acosadores y a las víctimas (algunas de las características que mencionan se refieren tanto a físicas como psicológicas),

mientras que otros señalan aspectos contrarios de los mismos individuos, lo cual hace pensar que el perfilamiento de los sujetos no es tan importante mas que al momento de intervenir, con lo cual se podría ver cuáles son los puntos a tratar con los involucrados y en específico.

Como ya se dijo, la actividad de perfilar por parte de los diversos autores, parece una forma de encontrar las causas del acoso. Sin embargo, las características de las víctimas y los acosadores no son el único motivo de *bullying*. También se encuentran los factores de riesgo como aspectos correlacionados con el acoso escolar entre pares: a) el nivel que las personas tengan de conocimiento sobre el fenómeno; b) que la gente no quiera intervenir por miedo, por falta de empatía o porque piensen que “no es un problema que ellos hayan ocasionado”; y c) que las ocasiones de *bullying* sean vistas como algo pasajero o cosas de niños.

En efecto, se encontraron diversas supuestas razones por las cuales se daban situaciones de acoso escolar entre pares. A pesar de ello, es posible darse cuenta de que las principales se encuentran en la familia, ya sea porque los padres son demasiado permisivos ante ciertas situaciones, como ver determinados programas de televisión que en general son poco adecuados para los niños, el tipo de juguetes que se les brinde (como armas falsas), o el tipo de relación que se establezca entre padres e hijos y entre los primeros con los vecinos y demás conocidos, así como también la forma en que eduquen a los niños. A decir verdad, cabe la posibilidad de que haya padres de familia quienes aconsejen a sus hijos defenderse con algún tipo de daño psicológico o físico contra quienes les estén causando problemas.

Podría pensarse, inclusive, que son las instituciones socializadoras de la familia y de la sociedad quienes enseñan a los más pequeños los beneficios de la violencia. Tal vez no lo hagan directamente, pero como ya se ha podido observar, lo hacen no interviniendo en las situaciones de acoso, simulando que nada malo está pasando; relacionándose con los demás de manera negativa; juzgando a los demás en diferente manera; mostrándose poco cooperativos ante ciertas circunstancias e invadiendo los derechos de los demás.

El párrafo anterior pareciera el motivo del por qué varios de los programas de intervención del acoso escolar entre pares no funciona o lo hacen, pero solo por algún tiempo. Ya que, a pesar de la variedad de actividades que han sido desarrolladas con el fin de prevenir el *bullying*, por ejemplo, probablemente aquellos psicólogos que desean poner en marcha tales programas, se encontrarán con estudiantes que no quieren trabajar en algún proyecto en equipo (porque en casa se le ha permitido que alguien haga las cosas por él/ella), no esté dispuesto/a a conocer sobre el tema (pues parece que a los vecinos y a los miembros de la familia tampoco les importa), o tal vez quiera que nadie más participe en una determinada tarea en grupo con el fin de llevarse todo el buen crédito al momento de que el trabajo sea juzgado (pues en general se le ha enseñado a la humanidad a competir contra el otro, a comparar su persona, actividades, resultados, pertenencias, creencias, etc., con los de los demás, por ende la competencia y buscar ganar en ella es una meta social “aplaudida”).

A pesar de lo anterior, la prevención y la intervención del acoso escolar entre pares y la violencia en general no dejan de ser importantes. Antes que nada, se dirá que el principal motivo para intervenir es evitar que la violencia forme parte de la vida cotidiana. También es importante porque su ocurrencia impide a los demás trabajar, tanto a los alumnos involucrados, los no involucrados, como también a los maestros; pues aunque parezca que algunos estudiantes están trabajando sin disturbios, puede haber algo que afecte su desarrollo académico o personal. De igual forma, se está de acuerdo con Paredes et al. (2011), quienes a su vez citan a Davis y Davis (2008), para decir que en una situación de *bullying* es importante que tanto los compañeros de escuela como los adultos intervengan, de manera tal que se muestre al acosador o acosadores que la víctima cuenta con apoyo.

Se considera que es de trascendencia la contribución del profesorado y los padres de familia en este fenómeno, al igual que la de otros individuos, porque podría ayudar a prevenir, detectar y tratar el acoso. Tal vez, muchos de ellos no lo quieren hacer, sin darse cuenta de que ellos son un ejemplo para sus estudiantes y que si no se resuelve dicho acoso en sus clases, entonces éstas se verán

interrumpidas y a su vez no podrán dar clases, por lo cual no estarían cumpliendo con su trabajo y al no hacerlo estarían perdiendo autoridad, lo que podría favorecer que los mismos maestros sean acosados o que en todo caso se vean envueltos en episodios de *bullying* tal y como lo hacen los estudiantes neutros.

En este mismo sentido, la participación de las familias es importante, ya sea que sus hijos sean las víctimas o los acosadores, pues ambos necesitan ser atendidos y recibir ayuda apropiada para cada caso, de otra forma, ambos individuos podrían presentar consecuencias graves en el futuro. Se ha de recordar que Avilés Martínez (s.f.) dice que el acoso podría extenderse hacia la familia o el trabajo. Su colaboración también tiene relevancia, ya que al igual que los profesores, son ejemplos para sus hijos/as.

Es por este último motivo que se cree que los padres de familia también deberían ser atendidos por los profesionales, porque podrían ser ellos quienes infundan en los niños el relacionarse negativamente con los demás. En adición, se piensa sobre la existencia de acosadores/as que hablen con sus familias sobre lo que han hecho a sus compañeros de clase, lo cual probablemente es aprobado por los padres; esto es en el caso de que sean ellos quienes fomenten dicha clase de relación social. He aquí la importancia que se da a que el primer paso para la prevención de la violencia en general y el *bullying* se dé desde el hogar.

Se hace la siguiente propuesta pues algunos otros programas de prevención principalmente han buscado que los padres de familia estén básicamente informados sobre el tema y por lo tanto el contacto que se tiene con ellos es casi nulo; sin embargo, en el presente caso se pretende que los mismos puedan participar tanto en la escuela como en sus hogares, mostrándose así activos ante episodios de acoso escolar. En este mismo sentido, los maestros también han sido prácticamente hechos a un lado, contando con su participación de una manera mínima. En cambio, esta propuesta busca que el profesorado también contribuya en la prevención y atención al fenómeno del *bullying*, ya sea colaborando con las tareas que pida el psicólogo o informándose al respecto,

evitándose de esta forma que los maestros caigan en tal situación en la funjan el papel de individuos neutros.

Por lo tanto, a pesar de que el objetivo principal de la presente tesina no es hacer una propuesta de intervención, a continuación se presenta el desarrollo de tal. Es así que la propuesta de intervención irá principalmente dirigida a los padres de familia y maestros en el escenario escolar, y en la cual la labor del psicólogo consistirá en el desarrollo del programa, su aplicación y como mediador durante esta tarea. Así pues, la propuesta se desglosaría de la siguiente forma:

Ya que se ha insistido en que la familia son los causantes de estos fenómenos, se iniciará diciendo que uno de los objetivos a plantearse en el programa fuera prevenirlos desde esta misma fuente socializadora, incluyendo la escuela.

Se debe recordar a Fernández Martín et al. (2005), por ejemplo, quienes en una primera etapa de su trabajo, dedicaron tiempo en buscar a sus participantes y a analizar sus necesidades y, por supuesto, a brindar información a los padres sobre el maltrato entre compañeros así como también una plática. De esta forma, se puede observar que la única forma en que tales individuos fueron principalmente intervenidos.

Como segundo objetivo, se establecería, de igual manera que García (1997, citado en Bausela Herrereas, 2008: 370) que tanto los alumnos como los maestros fueran dados a conocer varios aspectos del *bullying*, como lo son su relevancia y sus efectos. En este mismo objetivo se incluiría a las familias.

El programa no debería plantearse desde un enfoque punitivo, pues se puede concordar con Jiménez et al. (2009) y Avilés Martínez (s.f.) en que no son adecuados, ya que como mencionan los primeros autores, el castigo podría aumentarse en lugar de disminuir y tal vez ocasionar que el acosador busque venganza.

Por último, el psicólogo/a fungiría en esta propuesta como el individuo que lleve a cabo el programa y que en el transcurso del mismo mediara las actividades

siendo ella/él capaz de hacer los ajustes necesarios al mismo cuando algo del mismo no funcione como se esperaba. En adición, la intervención que se llevara a cabo con los padres, sería puesta en práctica en las instalaciones de la escuela, en sus aulas o salas que destinadas para dichos propósitos.

Así pues, se propone que para dar a conocer a la población mexicana y a las familias, generalidades del acoso escolar entre pares, que el psicólogo a poner en práctica el programa, haga uso de material audiovisual tal y como lo han hecho Jiménez Vázquez (2009) y Félix Mateo et al. (2007), por lo que podría emplear el utilizado por estos últimos, el cual es titulado "... *Estilos educativos familiares e indisciplina ...*" (p.102). Esto lo lograría pidiendo a maestros y padres de familia reunirse en la escuela donde estudiaran sus hijos y en la misma sería proyectado el video. Se hace mención de esta herramienta, ya que cabe la posibilidad de que si desde un principio se intentara repartir folletos o información impresa, probablemente no tendría el mismo impacto que los videos.

Como segundo paso, el psicólogo deberá sugerir a los padres de familia que fomenten en sus hijos a que hablen con ellos sobre lo que les pase en la escuela y fuera de ella, así como a que informen cuando estén siendo acosados cibernéticamente, como lo explican Feinberg y Robey (s.f.). Con esto se pretende que situaciones de acoso y violencia sean del conocimiento de los demás, ya que se debe recordar que en muchas ocasiones las víctimas no hablan sobre su situación por diversos motivos. Esto podría llevarlo a cabo en la escuela de igual manera que el paso anterior, por lo que deberían llevarse a cabo en una misma sesión.

De modo parecido, se recomienda que el psicólogo encargado de poner en práctica el presente programa emita un video en el cual se hable sobre aquellas señales tanto de acoso escolar, violencia y ciber-acoso, de manera que las familias aprendan algunas de dichas señales que les permitan identificar cuando sus hijos estén relacionados (ya sea como víctimas o acosadores) con estos fenómenos.

El siguiente paso consistiría en que el psicólogo alentara a las familias a crear un reglamento en casa que involucrara también lo que se debe y no hacer en la escuela; así, se podría prohibir llegar a casa con un reporte de mala conducta en la escuela, o con una nota de no haber cumplido con la tarea. En este mismo reglamento, sería igual de conveniente hablar sobre el empleo del internet, la computadora en general (por ejemplo, el uso de determinados videojuegos), y del teléfono celular, con el fin de prevenir que los muchachos/as acosen o sean acosados/as y de mantener una mejor comunicación con ellos/as, ya que tal vez esta clase de dispositivos impiden en cierto grado que padres e hijos se mantengan distanciados. Volviendo al punto del desarrollo de este reglamento, Feinberg y Robey (s.f.), por ejemplo, hablan de la creación de un contrato padre-hijo sobre el manejo del internet.

Antes de continuar sobre este mismo paso, se dirá que se está de acuerdo con Hernández López et al. (2008) respecto a que en casa debería haber una consecuencia positiva por algo que hayan hecho bien los hijos, como el cumplir con una promesa; esto denota la importancia de la existencia de un código que defina cuáles son conductas positivas y cuáles negativas.

Como último paso en la prevención del acoso, a nivel familiar, el/la psicóloga recomendaría a los padres que verificaran el tipo de actividades a las que se dedican sus hijos, de manera que eviten que los mismos tengan la oportunidad de estar en contacto con situaciones de violencia, por ejemplo, en videojuegos o programas de televisión donde se manifieste el mismo tema. Se debe recordar que la preferencia por esta clase de distracciones es un factor de riesgo para que los niños se conviertan en acosadores (García-Maldonado et al., 2011: 119).

Ahora bien, los lineamientos a seguir en la escuela serían los siguientes. Como se dijo anteriormente, al igual que con los padres de familia, el psicólogo/a encargado/a brindaría a los profesores material audiovisual que les ayude a comprender qué es *bullying*, cómo pueden identificarlo, la importancia del mismo, etc. Lo anterior se sugiere con la finalidad de hacer evidente a los maestros la importancia del tema y peligrosidad del mismo en el aula/escuela.

El siguiente paso estaría dirigido a la comunidad estudiantil. Este consistiría en la puesta en marcha de diferentes actividades cuya intención fuera la de prevenir el acoso escolar tradicional, el cibernético y la violencia. Pero para tal propósito, se debe concordar con Díaz-Aguado Jalón (2005) en la creación de espacios donde se promueva la comunicación. Resulta conveniente este elemento porque con esto se podría mejorar las relaciones entre compañeros de grupo.

Algunas de las estrategias que el psicólogo podría incluir en el programa son entrenamiento en habilidades sociales, resolución de conflictos y aquellas estrategias que permitan mejorar la convivencia entre estudiantes y maestros.

De igual manera, las actividades que desarrollara en este lineamiento no deberían buscar la competencia contra compañeros o grupos, sino la promoción de: a) ciertos valores como el respeto y la empatía; b) la búsqueda de una mejora propia en algunos aspectos, como el académico y social; y c) el cumplimiento de normas escolares.

Una vez tomado en cuenta lo anterior, se dirá que la primera actividad que el psicólogo debería llevar a cabo con los estudiantes será la creación de un reglamento en clase con el maestro/a. Olweus (s.f.:10) habla sobre este mismo punto, aunque puede pensarse que sería más importante, como ya se ha hecho notar, la participación de los alumnos sobre el desarrollo del código. Sin embargo, para mostrar cierto nivel de autoridad por parte del personal de la escuela, en este punto el maestro debería imponer algunas reglas básicas y/o generales de la escuela, después de lo cual el profesor deberá mostrarse dispuesto a recibir las propuestas para el reglamento, para lo cual el psicólogo deberá mostrar al profesor cómo lograr tal meta. Se sugiere que esto se realice con el propósito de que se responsabilice al alumnado de sus acciones y a cumplir lo pactado, pues se está de acuerdo con Avilés Martínez (s.f.) y Rodríguez Gómez (2009: 57), con respecto a que se dé la oportunidad a los estudiantes de emplearse en una tarea propia, involucrándose y comprometiéndose con la misma.

A decir verdad, se simpatiza con la idea de grupos cooperativos, de lo cual hablan Del Rey y Ortega (2001) como estrategia llevada a cabo en el salón de clases para la prevención de la violencia escolar. Parece útil esta estrategia porque con ella los estudiantes deben compartir conocimientos y cooperan entre ellos mismos, aunque parece interesante que esta idea se pusiera en práctica con algún tema que no involucrara las materias de la escuela, sino un tema de interés para los estudiantes.

De este modo, una de las actividades que el psicólogo podría programar sería la puesta en práctica de un proyecto que se desarrollara después del resto de las clases y que fuera incluida en el currículo, pero que no tuviera que ver meramente con las materias escolares, sino con un tema de la vida cotidiana y que a su vez no sea visto como una especie de competencia (se busca que los alumnos vean el proyecto como algo que van a disfrutar y no como algo por lo cual se vaya a recibir alguna calificación que aparezca en sus boletas escolares); en este caso, la cooperación y la aportación, por ejemplo, de información, al trabajo deberán ser promovidas y recompensadas. También la aceptación de ideas por parte de los integrantes del grupo o equipo, deberá ser recompensada. Para que esto sea posible, deberá haber un consenso, hecho tanto por psicólogos como por los profesores, que permitan determinar las conductas que se consideren adecuadas (de cooperación, de aceptación de ideas, empatía, etc.), las cuales podrán ser recompensadas, ya sea con frases que hagan saber al alumnado que sus actividades son positivas o brindándoles algún incentivo que puedan compartir con los demás integrantes del grupo. Un ejemplo de proyecto a poner en práctica sería la realización de un cartel o de un cómic o video sobre un tema de interés de los estudiantes. En todo caso, la actividad podría tratarse sobre alguna situación actual o que se encuentre relacionada con una labor social, con lo cual busco que se promueva la empatía y el trabajo en equipo. Algunos de los elementos del proyecto a tomar en cuenta, son: a) “¿Cómo puedo ayudar a los demás a ...?”; b) “¿qué puedo hacer para que mejore X situación?”; y c) la aportación de ideas individuales a las de todo un equipo. Estos elementos probablemente impedirían que los alumnos muestren desinterés o poca cooperación.

Se considera que las actividades que se diseñaran deberían también encaminarse a enseñar al alumnado a que mejoren su propio entorno social y que verifiquen que las cosas vayan bien, de manera que evitaren y/o solucionaran relaciones negativas entre cada uno de ellos, sin que con eso se pretenda que sean todos amigos. Así, cuando algún adulto, ya sea el psicólogo, el profesor o el padre de familia, no se encuentre cerca para intervenir, los niños serían capaces de hacerlos sin recurrir a la violencia. También comenzarían a aprender a equilibrar las relaciones existentes entre sus compañeros de escuela, amigos, familiares y demás personas con las que convivan a largo de sus vidas, y a intervenir en situaciones de acoso o violencia.

Para finalizar con este lineamiento se mencionará que para realizar las actividades antes propuestas para la prevención del acoso y la violencia desde la escuela, se debería contar con el consentimiento de las familias, para que la participación de los niños no sea vista como obligatoria.

Con respecto a la intervención de casos de *bullying*, se comenzará diciendo que se está de acuerdo con la misma idea que Díaz-Aguado Jalón (2005), quien expresa que en los programas de intervención no se debería culpar a la víctima por su situación, ya que lo importante es buscar soluciones, no a un culpable.

Por otro lado, se ha de recordar al lector que anteriormente se mencionó que era importante que tanto la víctima como el agresor deberían recibir ayuda psicológica para cada caso. Es por tal motivo que se propone la implementación de programas de control de la ira y de autocontrol, en el caso de los agresores, justo como lo hace Avilés Martínez (2006: 215).

Pero al tratarse de atender a la víctima, entonces se invitaría recordar los tipos de víctimas que se exponen en la presente tesina; uno de dichos perfiles es la víctima provocadora, lo que resulta ser un motivo para concordar con Jiménez et al. (2009), en el sentido de que a esta clase de víctimas se le debe hacer notar que él/ella está contribuyendo a la violencia por la que está pasando. Tal vez para este caso se les podría hacer ver en qué forma o qué acciones propias le vuelven

blanco de su situación, lo que podría efectuarse gracias al uso de filmaciones en momentos de recreo, de trabajar en equipo y en clase, las cuales con posterioridad se mostrarían a la víctima y trabajar en base a las mismas, es decir, controlar aquellas conductas que provocan al acosador.

Para finalizar, se expresará que resulta de interés la ejecución de técnicas de autocontrol, tanto en los alumnos involucrados, no involucrados, padres y profesores, ya que es evidente que la respuesta de cada uno de ellos ante las ocasiones de *bullying* puede ser diferente, aunque se debe recordar que algunos acosadores actúan impulsivamente. Se insiste en el uso de dichas técnicas, porque cabe la posibilidad de la existencia de momentos en los que los maestros se desesperen con los alumnos, llevándolos a comportarse de manera poco adecuada con los estudiantes y esto a su vez promueva el acoso entre estudiantes.

Finalmente, como se ha podido notar, este fenómeno pareciera afectar en mayor medida a los individuos víctimas de *bullying*, no obstante, desde una óptica global, acosadores y acosados son un binomio que padece este problema social.

Referencias:

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 54(3), 220-227. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez., J.C., Álvarez Pérez., L., Dobarro González., A., Rodríguez Pérez., C. & González-Castro, P. (2011, Enero). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 1, 221-231. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16717018026>
- Avendaño Coronel, S. (2012). *Acoso descriptivo del acoso cibernético "cyberbullying" en adolescentes de educación media superior mediante la construcción de un cuestionario*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México) Recuperado de http://132.248.9.195/ptd2013/abril/302208342/302208342.pdf=search=%ciber_acoso%22
- Avilés Martínez., J.M. (s.f.). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Recuperado de http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.17.pdf
- Avilés Martínez., J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 201-220. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821004>

- Avilés Martínez., J.M. (2009, julio). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, (96), 79-96. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3114500>
- Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacah, A. & Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*, 54(4), 362-363. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342012000400002&lng=es&tlng=es
- Barri Vitero, F. (2006). *SOS BULLYING. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer: Praxis 2006.
- Bausela Herreras., E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814023011>
- Cava, M. J. (2011, Agosto). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179819285006>
- Cerezo, F. (2009, Octubre). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Cerezo, F. & Méndez, I. (2012, Octubre). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774008>
- Daza Navarrete., G. (2007, Noviembre). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. *Tesis Psicológica*, Noviembre(2), 49-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012670005>

- Del Rey, R. & Ortega, R. (2001, Agosto). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 133-145. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118106>
- Díaz-Aguado Jalón., M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72717402>
- Elizalde Castillo., A. (2010, Abril). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 353-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995017>
- Feinberg, T. & Robey, N. (s.f.). *Cyberbullying: Intervention and Prevention Strategies*. Recuperado de <http://avoca37.org/awpupilservices/files/2012/10/Cyberbullying.pdf>
- Félix Mateo., V., Soriano Ferrer., M., Godoy Mesas., C. & Martínez Ruiz., I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1, 2), 97-110. Recuperado de http://www.uv.es/femavi/Aula_Abierta.pdf
- Fernández García, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Martín., F.D., Pichardo Martínez., M.C. & Arco Tirado., J.L. (2005, Diciembre). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243020634002>
- Figuroa Campos., M. (2010, Junio). Acoso e intimidación escolar. *Revista AZ*, 14-15. Recuperado de <http://www.inec.edu.mx/images/stories/Noticias/2010/Junio/az-2.pdf>

- Garaigordobil, M. (2011, Junio). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- García Rojas., A.D. & Jiménez Vázquez., A. (2010, Octubre). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Qurrriculum*, 23, 155-164. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/garcia%20rojas.pdf>
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V.M., Martínez-Salazar, G.J. & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80619286008>
- Hernández López., M., Gómez Becerra, I., Martín García., M.J. & González Gutiérrez., C. (2008, Mayo). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(001), 73-84. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080107
- Jiménez Vázquez., A. (2009, Enero). Videos contra el acoso escolar (bullying). *Revista de Medios y Educación*, (34), 95-104. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/7.pdf>
- Jiménez, M., Castellanos, M. & Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80112469006>
- Johnson, L. D. (2011). *Counselors and cyberbullying: Guidelines for prevention, intervention, and counseling*. Recuperado de http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_63.pdf

- Luis Reyes, A. D. (2010). *Comparación del acoso entre escolares (Bullying) en grupos de 4°, 5° y 6°, de una primaria pública de Iztapalapa: un estudio exploratorio*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2010/mayo/0657382/Index.html>
- Martínez Aguilar, O. L. (2013). *Frecuencia de acoso escolar (bullying), acoso cibernético (cyberbullying) en una población de adolescentes de educación secundaria del Distrito Federal*. (Tesis para obtener el diploma de especialista en psiquiatría infantil y de la adolescencia, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/511222236/511222236.pdf#search=%22cyberbullying%22>
- Méndez, I. & Cerezo, F. (2010, Diciembre). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468005>
- Mendoza González., B. (2011, Enero-Junio). Bullying entre pares y el escalamiento de Agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896007>
- Morán Sánchez., C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de bullying. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 51-56. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_51-56.pdf
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

- Olweus, D. (s.f.). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Recuperado de http://www.ucol.mx/egeneros/admin/archivos/acoso_escolar.pdf
- Olweus, D. (1998). Capítulo primero: Qué sabemos de las amenazas y el acoso entre escolares. En *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (pp. 23-72). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1993).
- Olweus, D. (2006). Capítulo 4. Una revisión general. En Á. Serrano Sarmiento. (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). Barcelona, España: Ariel.
- Ortega Ruiz., R. (s.f.). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Recuperado de http://www.ocse.org.mx/pdf/151_Ortega.pdf
- Paredes, M.T., Lega, L.I., Cabezas, H., Ortega, M.E., Medina, Y. & Vega, C. (2011, Julio-Diciembre). Diferencias transculturales en la manifestación del bullying en estudiantes de escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 761-768. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592018>
- Partido Acción Nacional Senado. *OCDE sitúa a México en primer lugar por incidencia de bullying a nivel internacional: Sen. Mariana Gómez del Campo, 2014*. México, D.F.: México, Partido Acción Nacional Senado. Recuperado de <http://www.pan.senado.gob.mx/2014/06/ocde-situa-a-mexico-en-primer-lugar-por-incidencia-de-bullying-a-nivel-internacional-sen-mariana-gomez-del-campo/>
- Rincón, M.G. (2011). Cap. 1. La intimidación en la escuela. En *Bullying: Acoso escolar* (pp. 21-39). México: Trillas.
- Rodríguez Gómez., J. M. (2009, Febrero-Abril). Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5135/3772>

- Romera Félix., E. M., Del Rey Alamillo., R. & Ortega Ruiz., R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232015>
- Sánchez Lacasa., C. & Cerezo Ramírez., F. (2010, Diciembre). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000005>
- Sanmartín Espluges., J. (2006). Capítulo1. Conceptos y tipos. En Á. Serrano Sarmiento. (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-31). Barcelona, España: Ariel.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (s.f.). *Acoso escolar*. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/vernoticias.php?artids=80&cat=22>
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). Parte 1 Introducción. En *Bullying en la enseñanza secundaria* (pp. 1-55). Barcelona: Ediciones Ceac. (Trabajo original publicado en 2003).